



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

Organização:

Paula Almeida de Castro
Ribamar Ribeiro Junior

ISBN: 978-65-86901-81-8

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.000



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS

ORGANIZAÇÃO
**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RIBAMAR RIBEIRO JUNIOR**



realizeventos
Científicos & Editora



MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

M935 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos/ organizadores,
Paula Almeida de Castro, Ribamar Ribeiro Junior. - Campina
Grande: Realize editora, 2022.

225 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.000

ISBN 978-65-86901-81-8

1. Educação. 2. Processos educativos. 3. Movimentos sociais.
4. Educação Social. I. Título. II. Ribeiro Junior, Ribamar.

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo (UFPE)

Ana Maria Sotero Pereira (UPE)

Antônio Jorlan Soares de Abreu (IFMA)

Denize Tomaz de Aquino (UPE)

Erlania Oliveira Rocha (UESB)

Isaias da Silva (UFPE)

Iziane Silvestre Iziane (IFCE)

Janine Oliveira Cardeal (UFAL)

Kerginaldo Luiz de Freitas (UNIFOR)

Laécio Rocha de Sena (UNIFESSPA)

Luiz Felipe de Arruda Moura (UFPE)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Rayane Gomes da Silva (SEDUC/PA)

Ronnielle de Azevedo-Lopes (IFPA)

Vanusa Maria Gomes Noronha Medeiros (ESCOLA ESTADUAL PADRE ALFREDO)

PREFÁCIO

A importância do Congresso Nacional de Educação como espaço de debate e apresentação de pesquisas em seus vários grupos de trabalhos se materializa nas grandes contribuições realizadas a partir de cada trabalho. Este livro, traz várias dessas contribuições que foram discutidas e apresentadas no GT 05 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processo Educativos. Aqui os autores evidenciam o quanto é relevante, potencializando a análise das relações entre os sujeitos e os processos educativos no contexto social e político. Estas escritas também compreendem as questões que envolvem os movimentos de diferentes campos, tais como: Educação Popular, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e diversas formas de expressão - Mulheres, Negros, Homossexuais, Jovens - ressaltando o caráter identitário e o direito ao exercício da cidadania. Por fim, discute as possibilidades didático-pedagógicas dos processos educativos, para seu fortalecimento.

A pesquisa AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E 2019, busca apresentar as análises sobre as potencialidades e desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período entre 2010 a 2019.

O trabalho ESCOLAS DO CAMPO, TERRITÓRIO E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO tem por objetivo geral contribuir para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos, o autor coloca que um dos desafios contemporâneos da escola é proporcionar espaços educativos, onde seja construída e problematizada a participação do indivíduo na vida pública. Sendo assim,

apresenta a possibilidade de ir construindo a consciência de realidades, conflitos e interesses individuais e sociais, e a noção dos limites e das possibilidades de ações individuais e coletivas.

O autor do artigo **A NOÇÃO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NA CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO**, analisa a concepção e/ou noção de qualidade da educação brasileira, sob o ideário neoliberal do capital em crise estrutural, abordada pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE). Seu estudo é parte de uma pesquisa documental e bibliográfica; problematizando a formação da classe trabalhadora aos interesses do mercado de trabalho; imprimindo as noções de competências, flexibilidade, consenso e adaptação à lógica mercadológica e concorrencial do capital em crise estrutural e humanitária.

CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL E SUA TRAJETÓRIA NA GESTÃO PÚBLICA é o artigo que tem como objetivo analisar, através de uma metodologia bibliográfica analítica, o contexto da Administração e Gestão Educacional no contexto maior da Gestão Pública, para tanto procura estabelecer os limites dos pressupostos operacionais Fayol e Taylor transpostos para a educação, o que viria a ser chamado de administração “clássica” para visão de uma instituição pública de prestação de serviços, para consubstanciar esta visão lança mão do direito administrativo para discutir a figura do gestor diante da proposta de gestão democrática preconizada na LDB para concluir que uma gestão educacional de qualidade é possível se esta tomar a responsabilidade para si de que administrar não é apenas ordenar ou delegar funções, mas assegurar a viabilidade da execução das atividades com qualidade para todos cumprindo sua função social e político institucional e, em sequência uma efetiva ação de participação por parte da comunidade local. A gestão deve ser necessariamente descentralizada, participativa e democrática, somente assim é possível poder realizar intervenções de forma justa, participativa e democrática.

No trabalho apresentado com o título **EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO, SUJEITOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM PERNAMBUCO** o autor faz o registro da produção acadêmica de professores, pesquisadores e movimentos sociais e contribui para consolidar a educação do campo, como área

científica na graduação e pós-graduação da UPE Campus Mata Norte. O artigo trata ainda sobre as práticas educativas curriculares interculturais no âmbito dos encontros de formação continuada de professores indígenas; a exploração do pensamento histórico dos camponeses realizada e desenvolvida nas escolas do campo e sua implicação teórico-prática e articulação entre teoria e prática na construção dos saberes docentes e na aproximação com o campo de estágio.

O artigo SOCIEDADE E FAKENEWS: A CRISE GLOBAL DA DESINFORMAÇÃO SISTEMÁTICA NO ENSINO BRASILEIRO aborda sobre o ambiente escolar bem como o impacto destes na formação sócio educacional do estudante brasileiro dos anos finais do ensino médio. Dando ênfase ao debate sobre a cibercultura e como ela imprimiu celeridade e “democratizou”, de certa forma, os produtores de conteúdo midiático, porem “fragilizou” a segurança informacional e popularizou a desinformação sistemática. o autor reforça a análise que aponta para a generalização da desinformação e a prática de vilania informacional, bem como apresenta uma estratificação social do impacto das fakenews no ambiente escolar, apontando a escola pública relativamente como mais consciente, porém mais vulnerável à dispersão de fakenews.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DOS INTELECTUAIS DO CAMPO (CAMPONESES) NO BRASIL Este artigo é um produto do curso “Antônio Gramsci: a educação como hegemonia”, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e tem como objetivo analisar, a partir da perspectiva gramsciana, a origem da Pedagogia da Alternância enquanto estratégia de formação dos intelectuais orgânicos do campo (camponeses) no Brasil. Apresenta as origens e os conceitos da Pedagogia da Alternância, expõe as suas formas de aplicação e seu desenvolvimento no país para, posteriormente, relacionar com a concepção de intelectuais de Antônio Gramsci, bem como com a sua concepção de cunho marxista da educação (escolar) e as exigências de uma formação integral do sujeito sem distinção de classes, capazes de atuarem tanto profissionalmente como no papel de dirigentes, se assim o desejar.

O tema **SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DIRETORES DE ESCOLA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA ÁREA? (2012-2022)** é um artigo que analisa resultados preliminares de pesquisa bibliográfica relacionada ao tema da socialização profissional de diretores de escola e faz parte de nossa pesquisa de doutorado em andamento. Como resultados, o autor/a identifica um conjunto de temas abordados e que dizem respeito à cultura profissional e a identidade profissional dos diretores de escola, os quais são tabulados em três grandes categorias, conforme o referencial teórico da investigação: a) pesquisas que abordam dinâmicas de poder do campo profissional: i) pesquisas que dialogam com a cultura profissional dos diretores de escola; c) investigações em torno de dimensões identitárias e de trajetória profissional. Ainda em andamento, a pesquisa permite compreender as forças em disputa do campo da gestão escola, redefinindo a cultura profissional dos diretores de escola e impactando na construção de sua identidade profissional.

Para tratar sobre Educação Escolar Indígena o autor de **ETOMATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL EM RORAIMA** inicia uma reflexão sobre educação indígena em suas diferentes formas. Tratando ainda de analisar o curso de Licenciatura Intercultural na área das Ciências da Natureza que busca valorizar esses conhecimentos como forma de fortalecimento da cultura, identidade e valorização da educação indígena. A etnomatemática que surge como forma de valorização desses conhecimentos, traz à matemática praticada nos diferentes contextos das comunidades indígenas, esses saberes hora esquecidos ou pouco valorizados que estão sendo utilizados como importante ferramenta no processo de formação dos próprios indígenas..

A pesquisa sobre **PEDAGOGIA SOCIAL: ENTRELAÇANDO SABERES NA FUNDAÇÃO AROEIRA E NA PENITENCIÁRIA FEMININA** tem destaque no seu campo, onde o autor desenvolve na Fundação Aroeira e na Penitenciária feminina, ambas localizadas na cidade de Teresina-PI, tendo como objetivo geral, investigar como Fundação Aroeira e a Penitenciária Feminina tem contribuído para a ampliação da Pedagogia Social na cidade de Teresina. E como específicos, analisar a construção e

consolidação do pedagogo social em espaços não escolares; identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam na Fundação Aroeira e na Penitenciária Feminina. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender como o Pedagogo social atua na área não escolar..

Com objetivo de abordar A EDUCAÇÃO POPULAR NO ENSINO SUPERIOR: BREVE RESGATE HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO NO CONTEXTO BRASILEIRO. O texto trata de uma discussão teórica e objetiva discorrer principalmente acerca dos períodos históricos que correspondem ao surgimento da Educação Popular no Brasil, com vistas a descrever e refletir sobre questões mais centralmente ligadas à Educação Popular no Ensino Superior na contemporaneidade. Atualmente, a presença da Educação Popular na Universidade brasileira ocorre principalmente por meio de experiências e reflexões extensionistas, embora também tenha avançado nos âmbitos da pesquisa e do ensino. Com os sucessivos cortes e recessões em diversos setores econômicos e sociais, incluindo a educação, convém resgatarmos a articulação e a mobilização popular com vistas ao enfrentamento e à retomada de direitos, principalmente relativas ao setor educacional.

O artigo EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: REFLEXÃO DA TEORIA E PRÁTICA DO PROJETO EMANCIPATÓRIO NO CAMPO apresenta uma abordagem qualitativa, se utilizando de uma revisão bibliográfica acerca da Educação Popular e da Educação do Campo, a partir dos estudos de vários autores que discutem a Educação do Campo dissociada da Educação Popular à medida que afirma os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

No último texto desse e-book o autor de ASSEMBLEIAS ESCOLARES: FORMAÇÃO MORAL E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS contribui com a reflexão para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos, para que sejam capazes de compreender a emoção dos outros e o impacto de seu comportamento nos demais, reconhecendo e ponderando valores conflitantes e dilemas éticos antes de se posicionar e tomar decisões. O presente trabalho tem por objetivo apresentar as Assembleias de Classe como uma das ferramentas possíveis para resolução de conflitos e formação moral do indivíduo. Promovendo a reflexão sobre as relações em sala de aula e

discutindo regras de convivência no interior da escola e da sala de aula. Com isso, construindo a consciência de realidades, conflitos e interesses individuais e sociais, e a noção dos limites e das possibilidades de ações individuais e coletivas.

Profº Dr. Ribamar Ribeiro Junior
(IFPA/CRMB-GPTIE)

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.001)

**ESCOLAS DO CAMPO, TERRITÓRIO E CURRÍCULO:
REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO 14**

Jane Cristina Beltramini Berto

Jonathas de Paula Chaguri

Tatiani Daiana de Novaes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002)

**AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO DE
GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: ANÁLISE DE
TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E 2019 31**

Diego Gonzaga Duarte da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.003)

**A NOÇÃO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NA
CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO 55**

Jociene Araújo Lima

Maria de Fatima Oliveira Santos

Antônia Solange Pinheiro Xerez

Maria Das Dores Mendes Segundo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.004)

**CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL E SUA TRAJETÓRIA NA GESTÃO PÚBLICA 77**

Andréia dos Santos Martins de Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.005)

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO, SUJEITOS E
PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM
PERNAMBUCO 99**

Ana Maria Sotero Pereira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.006)

**SOCIEDADE E FAKENEWS: A CRISE GLOBAL DA
DESINFORMAÇÃO SISTEMÁTICA NO ENSINO BRASILEIRO 121**
Tarcisio Bezerra de Lima Jr

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.007)

**ETNOMATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL EM RORAIMA 140**
Mariana Souza da Cunha
Danielle da Silva Trindade
Yasmim Rebelo
Marcos Vieira Araújo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.008)

**PEDAGOGIA SOCIAL: ENTRELACANDO SABERES NA
FUNDAÇÃO AROEIRA E NA PENITENCIÁRIA FEMININA 158**
Hercília Ferreira da Silva
Lauanda Soares Grangeiro
Naira Lopes Moura

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.009)

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DOS
INTELECTUAIS DO CAMPO (CAMPONESES) NO BRASIL 174**
José Conceição Silva Araujo
Maria Juliana Chaves de Sousa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.010)

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DIRETORES DE
ESCOLA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA ÁREA? (2012-2022) 176**
Edilson da Silva Cruz

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.011)

**A EDUCAÇÃO POPULAR NO ENSINO SUPERIOR: BREVE
RESGATE HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO NO CONTEXTO
BRASILEIRO 193**
José Félix dos Santos Neto
Marcilane da Silva Santos
Sérgio Cavalcante de Freitas
Sawana Araújo Lopes de Souza

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.012

**EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: REFLEXÃO DA TEORIA
E PRÁTICA DO PROJETO EMANCIPATÓRIO NO CAMPO 195**

Ana Clara da Silva Nascimento

Maria do Socorro Xavier Batista

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.013

**ASSEMBLEIAS ESCOLARES: FORMAÇÃO MORAL E
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS 218**

Lunimar Fagundes da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.001)

ESCOLAS DO CAMPO, TERRITÓRIO E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

Jane Cristina Beltramini Berto

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada- UAST. Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – Pós Crítica da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Líder e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPLÉ (UAST-UFRPE), cadastrado no diretório da CNPq. Email: jane.beltramini@ufrpe.br

Jonathas de Paula Chaguri

Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação- GEPLÉ (UAST-UFRPE) e do Grupo de Pesquisa e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) da UEM, cadastrados no diretório da CNPq. E-mail: jonathas.chaguri@upe.br

Tatiani Daiana de Novaes

Professora de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN-Natal); Doutora (UFRN) e Pós-doutora (USP) em Linguística Aplicada. E-mail: tatiani.novaes@ifrn.edu.br

RESUMO

As pesquisas sobre a Educação do Campo, em diversas vertentes, alertam para a indefinição de propostas curriculares e para a incompatibilidade de ações pedagógicas, oriundas de um currículo único, para atendimento às comunidades camponesas em seu território. Partindo deste pressuposto, este estudo visa apresentar algumas experiências educativas, no âmbito dos estudos das disciplinas de Estágio Supervisionado de Ensino e de Prática de Ensino I e II, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada- PE. Ambos estudos integram as pesquisas vinculadas

ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação- GEPLÉ (CNPq- UAST-UFRPE) e problematizam propostas teórico-metodológicas na educação básica e a formação docente. Assim, teoricamente respaldamo-nos em Sacristán (2013,) Silva (2007) e Pimenta e Lima (2004), para currículo e formação docente e, para os estudos de escola do/no campo em Caldart e Arroyo (2007). Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa-ação de base qualitativa, com nuances etnográficas (GIL, 2002) e os resultados apontam para maior vinculação entre a comunidade e a escola, via projetos integradores e proximidade entre gestão, professores e os sujeitos atendidos, aliada ao projeto político pedagógico, que contemple as especificidades desse ensino, visando à formação humana, ética, cidadã dos envolvidos.

Palavras-chave: Educação do Campo, Currículo, Práticas pedagógicas

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo carece ainda de redefinição de normativas e da implementação de novos encaminhamentos que contemple os sujeitos por ela atendidos, em território rural. Nesse sentido esse estudo busca retratar algumas experiências realizadas com o ensino em Escolas do Campo, no sertão pernambucano, mais precisamente no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino na Universidade Federal Rural de Pernambuco-Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST_UFRPE), realizados também em momentos de formação propiciados pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPLÉ (CNPq).

Assim, este estudo reúne reflexões sobre a realidade em que grande parte de nossos alunos em formação inicial estão inseridos, o contexto rural ou do campo, por isso trata-se de tema relevante para a formação de professores bem como a discussão sobre orientações curriculares oficiais e práticas pedagógicas realizadas na e para a Escola em território rural.

Iniciamos pela apresentação de uma pesquisa sobre a Educação Básica, por meio de um Estudo de Caso sobre Escolas rurais¹, realizado por Silva (2019), no que tange às práticas pedagógicas observadas na Escola Salgada I, e quanto à formação de professores, discutimos as nuances sobre os aspectos evidenciados. Posteriormente, passaremos à abordagem de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que discute o currículo e retrata uma instituição caracterizada como Escola do Campo² em Triunfo-PE, por Santos (2022), quanto à organização do seu Projeto Político pedagógico-PPP e as implicações para as ações coletivas no Ensino Fundamental, Médio e EJA.

1 Pesquisa de Conclusão de Curso (TCC) intitulada “Alfabetização e letramento em turmas multisseriadas: um estudo sobre as práticas pedagógicas no município de Calumbi -PE de autoria de Aiane Érica da Silva, no âmbito do GEPLÉ (UAST_UFRPE), disponível em <repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1275/1/tcc_aianeericadasilva.pdf>.

2 Pesquisa de Conclusão de Curso (TCC) de Antônio Robson Rodrigues dos Santos, intitulada “A Aula de Língua Portuguesa, o Currículo e o Projeto Político-Pedagógico de uma Escola da Zona Rural no Sertão Pernambucano”, em fase de conclusão e publicação, realizada no âmbito dos estudos do GEPLÉ (UFRPE).

Os estudos teóricos apoiam-se no Estado de Arte sobre Escolas do Campo e pautam-se nos estudos de Caldart e Arroyo (2007) e em Sacristán (2013), Silva (2007), Soares () sobre alfabetização e em Pimenta e Lima (2004), para currículo e formação docente. Diante desse quadro teórico refletimos sobre experiências a partir dos escritos de Freire e evidenciadas (ou não) nas Orientações Curriculares Federais, a saber a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018). Metodologicamente, os estudos qualitativos, de base documental e bibliográfica apresentam-se como Estudo de Caso, e à pesquisa-ação, posto que aliam experiências teórico-metodológicas em ambiente educativo. Foram empregados como instrumentos, a observação sistemática de aulas, a entrevista com o professor (es) atuantes nas escolas, questionários semiestruturados por meio do *google forms* para as questões relativas ao currículo e por fim, a análise de dados por meio dos gráficos.

Dessa forma, esse capítulo organiza-se pela apresentação dos preceitos por uma Educação do Campo, destaca as experiências em relatos de duas pesquisas realizadas no âmbito dos estudos do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação- GEPL (UAST-UFRPE) e evidencia alguns achados de pesquisa sobre os estudos em pauta, de forma a apontar possíveis resultados e encaminhamentos sobre a temática.

ASPECTOS TEÓRICOS: A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE ARTE

Estudos voltados à educação camponesa não são prerrogativa dos novos tempos. Eles residem desde a década de 60, quando a migração rural-urbano ameaçava desestabilizar a organização econômica e social do país. Assim, a implantação de normativas que buscavam dentre outros aspectos fixar o homem no campo, de onde ele retirava seu sustento, e vinculava-o ao meio rural, como forma de subsidiar e conter essa migração encontra respaldo nas políticas educacionais, como na LDB 4024/61.

Essa proposta é assim definida por Bezerra Neto, ao afirmar que

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia (...). Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p. 11 e 15).

Com isso, a existência de inúmeros movimentos buscavam “um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural” (CADERNO SECAD, p.12), de forma que a Educação do Campo na atualidade busca atender aos sujeitos em formação, considerando sua especificidade, quer sejam ribeirinhos, pequenos agricultores, assentados, acampados, populações itinerantes e àqueles a quem interessa um ensino voltado ao meio rural. Nesse contexto, Coelho (2011, p.137) corrobora com Freire (1986) ao afirmar que é necessário que se apresente um novo viés educativo para o modelo de sociedade de forma emancipatória e libertadora, com vistas a promoção humana para essas comunidades, considerando “suas contradições, ambiguidades e possibilidades”.

Dessa forma, o currículo exerce papel fundamental pois para Sacristán “o currículo também incentiva a imaginar o futuro a partir do que se considera no presente como aprendizagens para os (as) estudantes” (SACRISTÁN, 2013, p.9). Nesse sentido é preciso considerar o individual e o coletivo, e o outro, na perspectiva da amplitude de conhecimentos que se desenrola nos desafios e contradições do tempo presente, sobre os quais o pluralismo precisa fazer parte nas ações e reflexões didático-pedagógicas e ser respeitado (CALDART, 2007).

Nessa perspectiva, destacamos alguns estudos sobre educação rural/do/no campo que serviram para a composição do Estado de Arte dos estudos de Aiane Erika da Silva (2019), que contemplam a temática em sua pesquisa intitulada “Alfabetização e letramento

em turmas multisseriadas: um estudo sobre as práticas pedagógicas no município de Calumbi –PE” que reuniu alguns referenciais sobre educação do Campo em Salas multisseriadas, sendo arrolados para este fim os seguintes resultados: A pesquisa de Leite (2009), realizada em Buritizeiro(MG), discute a crença de que as salas multisseriadas são referenciadas como sinônimo de atraso e de baixa qualidade, independente de se averiguar as condições para esse ensino. Assim, a autora destaca que a formação do professor em relação às práticas pedagógicas, bem como os programas pedagogia da terra e o programa escola ativa, podem auxiliar a viabilidade desse ensino, no âmbito rural, com sucesso, desde que tenham políticas públicas e recursos financeiros, bem como diretrizes pedagógicas definidas que contemple essa modalidade de ensino.

Em outro estudo, de autoria de Carolina Sá(2015), intitulado “Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagem”, a autora reflete acerca das estratégias docentes, o planejamento e a diversidade de atividades para dar conta dos desafios da heterogeneidade da turma, com base na observação de práticas pedagógicas de alfabetização de uma professora no agreste pernambucano. Discute a importância de ações pontuais que viabilizem a aprendizagem das crianças, considerando seus ritmos e tempos, a apropriação do conhecimento e a progressão dos conteúdos, garantindo a aprendizagem em distintas faixas etárias, Ainda, Almeida e Morais (2015), apontam a Educação o Campo e a formação docente integradas, em um estudo sobre alfabetização em turmas multisseriadas na comunidade do rio Mamangal grande no município de IgarapéMiri/PA. Para tanto, destacam as dificuldades e necessidades no cotidiano dessas escolas, a valorização do cotidiano do aluno, e do seu meio social, o senso crítico e a adequação do material didático a este fim, possibilitando o seu crescimento, reformulação de opiniões e a expansão de seus conhecimentos.

A partir dos estudos apresentados por Silva (2019), a autora reforça em sua pesquisa de campo de cunho colaborativo, especificamente com as professoras de Calumbi-PE, visando conhecer sua realidade e também o seu fazer pedagógico, posto que as estratégias empregadas pelo professor fazem a diferença no processo de aprendizagem de cada aluno e no planejamento das aulas, de forma

que refletem sua trajetória de formação do professor, bem como os dificultadores para essa ação docente em Escolas do Campo.

Já o Relato de pesquisa de Antonio Robson Rodrigues dos Santos (2022) intitulado “A Aula de Língua Portuguesa, o Currículo e o Projeto Político-Pedagógico de uma Escola da Zona Rural no Sertão Pernambucano” apresenta uma discussão mais recente, pautada nas Orientações Curriculares que desembocam na organização do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, localizada no município de Triunfo-PE. Reflete sobre o currículo e nas ações sobre os projetos realizados pela escola, no que tange ao comprometimento da gestão e dos professores para o atendimento à realidade dos alunos do campo que frequentam a escola. Nesse estudo, o autor Santos (2022), analisa a organização da escola, as propostas pedagógicas viabilizadas por meio de projetos interdisciplinares e destaca que embora os documentos curriculares não contemplem efetivamente ações para as Escolas do Campo, localizadas em meio rural ou que atendam às essas comunidades, a Escola *locus* da pesquisa apresenta-se como um diferencial para a educação da região, alcançando patamares de destaque nas avaliações de sistema e educacionais.

Passaremos a apresentação de alguns resultados coletados e discutidos por Santos (2022) em sua pesquisa sobre o Educandário, caracterizado como Escola do Campo em Triunfo-PE. A instituição de ensino presta atendimento a outras doze comunidades rurais: Sítio Santa Maria, Sítio Fortaleza, Sítio Monte Alegre, Sítio Novo, Sítio Espírito Santo, Sítio Serra Branca, Sítio Santa Luzia, Sítio Canabrava e Sítio Oiti e contempla ainda estudantes de duas comunidades remanescentes quilombolas: Sítio Águas Claras (vinte estudantes) e Sítio Livramento (quinze estudantes). Oferta ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA e encontra-se em posição de destaque nas avaliações educacionais, tais como o Sistema de Avaliação SAE-PE, nos anos de 2017, 2018 e em 2019, e em eventos de premiação/destaque em projetos educacionais junto aos alunos.

Em 2017, o projeto “Consciência, cor e arte” (Figura 1), classificado como finalista do Prêmio Município Inovador. Em 2019, o mesmo projeto levou um grupo de alunos a Roma, por iniciativa do “Desafio Criativos da Escola”, que corresponde a uma iniciativa do Instituto Alana, que premia projetos escolares desenvolvidos por

crianças e professores, numa tentativa válida de apoiar e reconhecer tais atividades (SANTOS, 2022). Em consonância com a existência da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), Artigo 1º, assegura que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, presente no Projeto político Pedagógica da Escola.

Figura 1- Projeto Consciência, cor e arte



Fonte: Viagem a Roma. Projeto: Consciência, cor e Arte (disponível em <http://opiniaotriunfodigital.blogspot.com/2019/12/projeto-consciencia-cor-e-arte-leva.html>)

Ainda Santos (2022) destaca as demais atividades realizadas por meio de projetos integradores no educandário, dentre estes o Projeto “Ginástica e artes visuais” (TRIUNFO-PE, 2021), valorizando o esporte e as artes visuais como forma de “que as competências socioemocionais dos estudantes sejam evidenciadas, despertando-lhes os mais vastos conhecimentos sobre modalidades ginásticas, linguagens visuais, organização, melhoramento físico e ampliação do repertório cultural. (TRIUNFO-PE, 2021, p. 47).

Figura 2- Projeto Ginástica e Artes Visuais



Fonte: https://www.instagram.com/p/Bv2YxVjBtXP/?utm_medium=copy_link

Por fim, o Projeto Político Pedagógico do Educandário enfatiza ainda conhecimento sobre os aspectos culturais, históricos e geográficos da cidade de Triunfo – PE, bem como promover o reconhecimento e a valorização das personalidades locais por meio do projeto “Triunfo: cultura, saberes e sabores” (TRIUNFO-PE, 2021).

Esses projetos coadunam-se às práticas pedagógicas realizadas na Escola Milton Pessoa, e destacam majoritariamente a ação docente junto à gestão escolar como caminhos assertivos para atendimento com sucesso dos educandos na escola, como afirma Saviani (2013, p.57) “o currículo é uma escola funcionando”, de forma a contemplar o seu entorno isto é o espaço de sua comunidade, de acordo com seu território, metas, objetivos e ações de forma coletiva, participativa, colaborativa e autônoma” (SANTOS, 2022).

Figura 3- Triunfo: cultura, saberes e sabores



Fonte: Projeto Triunfo: Cultura, Saberes e Sabores (disponível em <https://triumfo.pe.gov.br/projeto-triumfo-cultura-saberes-e-sabores>).

METODOLOGIA

No que tange aos aspectos metodológicos retratados na pesquisa qualitativa, destacamos que ambos relatos de experiências em Escolas do Campo partem de um estudo bibliográfico e documental, segundo Gil (2002, p. 44), que tem sua “base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, para posteriormente retratar aspectos primordiais do estudos, em relação à escola, o contexto histórico de sua criação, os profissionais docentes, a comunidade envolvida, pois para Machado (2010),

as principais características desse tipo de pesquisa é o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (trabalho de campo). O ambiente em que se desenvolve a

pesquisa deve ser fonte de dados e o pesquisador seu maior instrumento. (MACHADO, 2010, p.166).

Por outro lado, no primeiro relato, definiu-se o estudo de caso, que se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente (GODOY, 1995, p.25), uma vez que Silva (2019) oportunizou o acompanhamento das ações de duas professoras atuantes em Escolas do Campo, no município de Calumbi-PE.

Já no segundo relato de experiência, o cunho investigativo pautou-se pela pesquisa qualitativa, com nuances da pesquisa-ação, visto que Santos (2022) participa das ações desenvolvidas na Escola, e vislumbra outros aspectos relativos ao projeto político pedagógico e as práticas docentes, no município de Triunfo-PE. Dessa forma, os passos metodológicos delineados para a ação percorreu os diários de campo, as observações sistemáticas de aulas, a entrevista com profissionais da escola, o questionários para os professores, culminando com a triangulação dos dados discutidos na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a compreensão das ações docentes tanto nas Escolas do Campo que atendem a educação básica, Anos Iniciais e Anos Finais, as pesquisas partem dos instrumentos de pesquisa. A entrevista com professores dos Anos Iniciais e o questionário para conhecimento da escola e das práticas pedagógicas. A pesquisa de Silva (2019), acerca das práticas pedagógicas para a alfabetização e letramento em escolas do campo com multisseriação, emprega a entrevista, disposta no Quadro 1.

Quadro 1- Entrevista com docentes de alfabetização em salas multisseriadas (Calumbi-PE)

- 1- Qual é a maior dificuldade dentro do sistema multisseriado?
- 2- Como é elaborado o planejamento das aulas para turmas multisseriadas?
- 3- Como é o seu processo avaliativo para o desempenho de cada aluno?

- 4- Quais as estratégias utilizadas no seu cotidiano na turma multisseriada?
- 5- Você acredita que é possível alfabetizar letrando em turmas multisseriadas?

Fonte: Dados obtidos pela autora (SILVA, 2019).

O estudo de Santos (2022) apresenta o questionário, via *google forms* para análise do *locus* e do currículo escolar, em relação às práticas pedagógicas, apresentado no Quadro 2.

Quadro 2- Questionário - docentes da Educação Básica- Escola do Campo (Triunfo-PE)

- 1 -Nesta escola, há um PPP articulado de modo democrático e adaptado à realidade de uma escola de zona rural? () Sim () Não
- 2- O currículo adotado apresenta caminhos claros para a sua prática docente numa escola de zona rural? () Sim () Não
- 3- Sabe-se que as realidades urbanas e rurais são completamente diferentes. Por isso, os métodos de trabalho não podem ser os mesmos. Você concorda? () Sim () Não
- 4- Pelo seu contato com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, você já encontrou no documento alguma menção à educação que ocorre na zona rural? () Sim () Não
- 5- E quanto ao currículo do estado de Pernambuco, utilizado nesta escola, você percebe se é adaptado à realidade escolar dos seus estudantes? () Sim () Não
- 6- As formações continuadas, oferecidas pela Rede Municipal, direcionam os professores para a atuação em uma escola de zona rural? () Sim () Não
- 7- Existe um coordenador pedagógico ou grupo de coordenadores responsáveis pela Educação do Campo e pela condução de formações continuadas? () Sim () Não
- 8- Em sua opinião, são importantes as orientações e formações continuadas para o trabalho pedagógico no campo? () Sim () Não
- 9- O PPP desta escola apresenta projetos interdisciplinares e inovadores, que buscam erradicar os níveis de baixo rendimento e evasão? () Sim () Não
- 10- E quanto ao currículo do estado de Pernambuco, utilizado nesta escola, você percebe se é adaptado à realidade escolar dos seus estudantes? () Sim () Não

Fonte: Dados obtidos pelo autor (SANTOS, 2022).

Em ambos estudos os resultados apontaram para o comprometimento do professor como fator preponderante para as ações realizadas na escola. No primeiro caso, as professoras alfabetizadoras embora residindo a zona urbana do município de Calumbi, e possuírem maior número de anos de serviço, destacam sua opção e preferência por atuar na Escola do Campo, tendo em vista que sentem-se inseridas no meio rural e permitem-se colaborar com as crianças ali atendidas, como verificamos no relato da PA(1):

“Sempre procuro adaptar os conteúdos vivenciados para todas as séries, tipo um texto, trabalho esse texto com todas o que vai diferenciar é as atividades que irei desenvolver” (PA). “minha maior dificuldade é o tempo, pois considero insuficiente para atender alguns alunos que necessitam de uma atenção e ajudar maior” (PA)”. (SILVA, 2019, p.44)

O mesmo empenho, dedicação e compromisso com a ação de educar podemos verificar no relato da PB (2), ao apresentar as dificuldades com a seriação e também as ações realizadas:

“Busco elaborar um planejamento dinâmico, além de utilizar uma apostila elaborada especialmente para cada aluno” (PB). A maior dificuldade que enfrento é em questão ao tempo, porque muitas vezes não dá tempo de atender todas as necessidades dos alunos” (PB). (SILVA, 2019, p.44)

Já no segundo estudo Santos destaca as respostas por blocos de questões retratando os resultados das questões. Na caracterização dos profissionais atuantes na escola, os resultados detectaram que a maioria dos professores prestam serviço no estabelecimento de 3 a 12 anos, o que denota não haver o rodízio de professores, sendo seis deles com formação em Letras e pós-graduação. Esse fator reflete-se nas práticas pedagógicas realizadas na escola. Por outro lado, as questões de 6 a 10 destacam que o PPP reflete a sua comunidade rural, em relação às ações, contudo os professores participantes do questionário apontaram dificuldades com a implementação de políticas públicas voltadas à escola do campo, não contemplada nesses referenciais. Já em relação à adequação do Projeto Político Pedagógico à realidade escolar os

professores foram unânimes em concordar com as ações implementadas pelo Educandário e ressaltam uma relação de pertencimento à essa comunidade, em seus relatos.

Por mais que estes estudos reflitam sobre ações exitosas localizadas nas Escolas do Campo, os estudos apontam para a ausência de políticas públicas específicas para atendimento a essas localidades, isto é, não se tem referência de estudos sobre Educação do Campo nos documentos curriculares oficiais no âmbito estadual e federal. Ainda que as escolas atendam as comunidades rurais e busquem no seu Projeto Político Pedagógico a inserção de ações para a especificidade da ação educativa desses sujeitos em formação, considerando seu território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição desta temática para pesquisas surge do interesse dos próprios discentes que, vinculados às áreas rurais em suas escolas de origem, e compreendendo a dinâmica e a organização curricular que respaldam as ações profissionais e pedagógicas dos envolvidos ao longo da formação inicial, durante as práticas de estágio, buscam analisar a formação continuada, que por vezes, parece situar equivocadamente o campo, em relação ao urbano.

Parte dessas afirmações encontram respaldo nas análises de dados e nos trabalhos aqui apontados para constituição do Estado de Arte da pesquisa. Assim, nosso estudo deve-se, primeiramente a relatar experiências de pesquisa e de implementação didático-pedagógica em Escolas do Campo, bem como retratar as práticas já ali realizadas, que se coadunam ao projeto político pedagógico da escola, no que tange ao envolvimento entre escola e comunidade.

Dessa forma, compreendemos que as práticas realizadas pelos docentes bem como os encaminhamentos para projetos interdisciplinares e ações educativas, consolidam a ação solidária e democrática da escola, da gestão e o comprometimento dos professores com o saber, isto é, com o conhecimento científico, resguardando a especificidade do campo aos alunos envolvidos nos diversos processos de aprendizagem.

Assim, os relatos aqui apresentados, tanto em relação à educação básica na alfabetização em salas multisseriadas, quanto ao

ensino na modalidade de Educação do Campo, por meio da análise do projeto político pedagógico escolar, em Triunfo-PE, nos dão mostras de resultados satisfatórios que vislumbram o alcance de patamares exponenciais das escolas. Destacamos que, em todos os passos analíticos, a presença e a ação do professor é um fator decisivo para o alcance desses resultados.

Não queremos com isso apregoar que as escolas por si já bastam para o ensino-aprendizagem, sem os devidos recursos e adequações estruturais e incentivos de receita governamental, mas vislumbrar possibilidades de, ao implementar um currículo que contemple essa especificidade, condizente com a comunidade atendida, lutar por melhores condições de trabalho ao professor, e de melhor acesso aos espaços escolares para a formação por parte dos alunos. Enfatizamos que outras ações são necessárias com vistas à obtenção de melhores condições para a aprendizagem tanto em escolas do Campo quanto nas urbanas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores integrantes do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação-GEPLÉ (UAST-UFRPE), por oportunizar linhas de pesquisa para discussão dos temas, bem como formação inicial e continuada. E ao CONEDU pelo espaço para essas reflexões e partilha.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Benedito de Brito; MORAIS, Edineuza Panjota. **Alfabetização e letramento nas classes multisseriadas uma realidade nas escolas do campo**. Pará,PA: UFPA,2015.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos CEDES, Campinas – SP, 2007.

BARROS, O; HAGE, S. **Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo**. Espaço do currículo, UFPB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília, 2012.

CADERNO SECAD 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD, 2007.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. Brasil, 2007.

COELHO, L. R. S. **A função social da escola na Educação do Campo**. Revista Lugares de Educação, Bananeiras – PB, v.1, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas Rurais Multisseriadas: Desafios quanto à afirmação da Escola Pública do Campo de qualidade. ICED/UFPA, 2005.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SÁ, Carolina Figueiredo de. Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. **Dissertação de mestrado**. Recife, PE: UFPE, 2015.

SANTOS, A. R.R. A aula de língua portuguesa, o currículo e o projeto político-pedagógico de uma escola da zona rural no sertão pernambucano. **Trabalho de Conclusão de Curso**: Serra Talhada, 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional

Comum Curricular. Rio de Janeiro: Revista de Educação Movimento, 2016.

SILVA, Aiane Erika. Alfabetização e letramento em turmas multisseriadas: um estudo sobre as práticas pedagógicas no município de Calumbi – PE. **Trabalho de Conclusão de Curso**: Serra Talhada, 2019.

SILVA, S. J. D. **Saberes e fazeres cotidianos**: orientações curriculares para o trabalho pedagógico com a cultura camponesa nas escolas do campo de Mutuípe – Bahia. PPGEDUCAMPO – UFRB, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 11ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES. M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Decentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002)

AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E 2019

Diego Gonzaga Duarte da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola, diegoduartegeo@gmail.com;

RESUMO

A presente pesquisa buscou apresentar as análises sobre as potencialidades e desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período entre 2010 a 2019. Para alcançar o objetivo proposto, analisamos uma Tese e cinco Dissertações que apresentavam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo em escolas do campo. Em termos metodológicos, destacamos as principais temáticas relacionadas às potencialidades e desafios encontrados na Tese e na Dissertações utilizando os procedimentos teórico-metodológicos do método Análise de Conteúdo. De uma maneira geral, nossas análises apresentaram que o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo tem apresentado potencialidades que possibilitam que os processos educativos durante o Ensino de Geografia se vinculem à Educação do Campo e, também, desafios que comprometem o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade ao não vincular os processos de ensino e aprendizagem às especificidades dos povos do campo.

Palavras-chave: Escolas do Campo, Geografia, Desafios, Contribuições, Educação do Campo.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002)

AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO:
ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E 2019

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo¹ a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², no período de 2010 a 2019. Essa proposta de pesquisa surgiu da necessidade de evidenciar, por meio de pesquisas já realizadas, como a geografia pode auxiliar os povos do campo³ a fortalecerem o movimento da Educação do Campo ao valorizar as identidades camponesas e ao ampliar a compreensão destes sujeitos sobre as realidades em que se inserem.

É importante destacar que as discussões relacionadas ao movimento da Educação do Campo surgiram a partir das precárias condições de educação destinadas aos povos do campo, já que o modelo de educação rural implementado nas escolas situadas no campo, inferiorizavam e marginalizavam os saberes e os modos de vida e de trabalho destes sujeitos. Em contraposição ao modelo de educação rural, os movimentos sociais e sindicais camponeses vêm reivindicando junto ao Estado o direito de que a educação destinada aos povos do campo ocorra no campo. Além disso, os movimentos sociais e sindicais camponeses reivindicam a participação dos povos do campo na proposição de políticas públicas educacionais que atendam às suas necessidades e interesses (CALDART, 2008).

A partir das perspectivas apresentadas, uma das reivindicações do movimento da Educação do Campo é a constituição de escolas que assumam o compromisso com os projetos sociais e econômicos presentes no campo, criando um projeto educacional

- 1 Orientados pelo Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, as escolas do campo são aquelas instituições escolares situadas em área rural ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente povos que vivem no campo.
- 2 O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pode ser acessado em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.
- 3 Consideramos como povos do campo, toda a diversidade de povos que vivem e trabalham do/no campo, como os agricultores familiares, os ribeirinhos, os pescadores, os extrativistas, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os trabalhadores assalariados rurais, etc.

comprometido política e socialmente com os povos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Acrescente-se a isso, o movimento da Educação do Campo propõe e reivindica junto ao Estado a criação de uma escola que, a partir de suas práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos, valorize, reconheça e legitime a diversidade cultural e os saberes dos povos do campo, de modo que a escola se transforme em um instrumento de luta e de formação em suas demandas relacionadas aos direitos sociais que historicamente lhes foram negados. É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo tem, segundo Caldart (2015), como uma de suas prioridades o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o processo de escolarização formal, haja vista a histórica negação do direito a educação aos povos do campo.

Considerando que um dos objetivos da Educação do Campo é a formulação de propostas educacionais que se articulem às especificidades do meio rural e das lutas dos povos do campo, o Ensino de Geografia pode contribuir para que a Educação do Campo alcance os seus objetivos ao formar cidadãos capazes de reconhecer a diversidade de saberes e processos socioculturais vivenciados no campo, o que contribui para o fortalecimento das identidades dos povos do campo ao ampliar a sua compreensão sobre as multivariadas realidades que estão submetidos (COPATTI; CALLAI, 2018). Em suas análises, Copatti e Callai (2018) indicaram que para a formação de cidadãos capazes de compreenderem de maneira crítica os meios sociais em que se inserem a fim de favorecer uma atuação social consciente, é necessário que os conceitos e conteúdos oriundos da ciência geográfica auxiliem os educandos a compreenderem as transformações “que envolvem e estão envolvidas pelas relações construídas pelo ser humano em sociedade, modificando-se de acordo com o tempo histórico e as influências do lugar (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 238). Nesse sentido, um dos objetivos do Ensino de Geografia é possibilitar que os educandos consigam ler o mundo, compreendendo como se dá o funcionamento da natureza e das relações estabelecidas entre os grupos sociais com ela e dos grupos sociais entre si em um determinado espaço (CALLAI, 2005).

É importante ressaltar que o Ensino de Geografia nas escolas do campo deve possibilitar aos educandos reconhecerem as diversidades existentes no campo brasileiro tanto nos aspectos naturais,

ao evidenciar as diferentes paisagens, relevos, biomas, dentre outros aspectos; quanto nos aspectos sociais, políticos e étnico-culturais, ao ressaltar os saberes e as práticas socioculturais desenvolvidas pelos grupos populacionais que se inserem em determinado território. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Ensino de Geografia nas escolas do campo precisam estar articuladas aos cotidianos vivenciados pelos educandos a fim de que os processos sociais, culturais e econômicos vivenciados em seus meios sociais sejam analisados e valorizados, contribuindo, assim, para ampliar a compreensão destes sujeitos sobre as contradições e disputas presentes em seus territórios de vivência (COPATTI; CALLAI, 2018).

A partir das perspectivas apresentadas, no contexto das especificidades relacionadas aos processos históricos e sociais do movimento da Educação do Campo e dos objetivos dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos durante o Ensino de Geografia, buscamos analisar as potencialidades e os desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir das pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos de 2010 e 2019.

Espero, com este trabalho, auxiliar a estudantes, professores e pesquisadores que buscam referências sobre o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo ao categorizar as contribuições e também os desafios que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos identificaram. Além disso, espero que as reflexões apresentadas neste trabalho favoreçam o desenvolvimento de outras reflexões e práticas durante o Ensino de Geografia capazes de fortalecer as identidades, as lutas e os modos de vida dos povos do campo, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

METODOLOGIA

Com o intuito de analisar as potencialidades e desafios do ensino de geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de pesquisas que analisaram as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo entre os anos de 2010 e

2019. As buscas das pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES iniciaram-se em março de 2020 e finalizaram em abril de 2020, utilizando os descritores “Geografia Educação do Campo”, “Geografia Educação” e “Educação Geografia”. Nestas buscas, encontramos um total de 102 pesquisas diferentes entre 2010 e 2019, sendo 28 Teses e 118 Dissertações. Após realizar a leitura dos resumos e dos objetivos das pesquisas verificamos que das 102 pesquisas, 10 analisaram as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo. Das 10 pesquisas que apresentam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo, encontramos uma Tese (MORAIS, 2018) e nove Dissertações (SANTOS, 2019; CARVALHO, 2014; TEIXEIRA, 2016; SANTOS, 2012; SILVA, 2014; SILVA, 2013; CAVALCANTE, 2013; COPATTI, 2014; SILVA, 2019).

Após realizar uma leitura detalhada das 10 pesquisas apresentadas acima, verificamos que seis trabalhos (MORAIS, 2018; SANTOS, 2019; CARVALHO, 2014; TEIXEIRA, 2016; SILVA, 2013; COPATTI, 2014) estabelecem análises sobre o Ensino de Geografia e temáticas relacionadas à Educação do Campo desenvolvidas especificamente em escolas situadas no campo; três trabalhos apresentam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo a partir de escolas situadas na cidade (SILVA, 2014; CAVALCANTE, 2013; SILVA, 2019); e um trabalho indica relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo a partir de escolas situadas no campo e na cidade (SANTOS, 2012).

Para a análise dos dados, os trabalhos selecionados foram submetidos ao método Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). O objetivo da análise de conteúdo é produzir inferências a partir da análise das mensagens (BARDIN, 1977). Em nossa pesquisa, buscamos produzir inferências sobre as contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo. Para a realização desse propósito, tornou-se necessário seguir um conjunto de etapas do método que consistem na pré-análise; definição das unidades de análise; definição de categorias; interpretação dos dados (BARDIN, 1977).

A pré-análise consistiu na primeira etapa dos procedimentos da Análise de Conteúdo, que envolveu uma leitura preliminar das Teses e Dissertações. Considerando que buscamos compreender quais foram as potencialidades e os desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir

de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período entre 2010 a 2019, durante a pré-análise optamos por analisar somente os trabalhos que apresentaram as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo em escolas situadas especificamente no campo. Assim as pesquisas analisadas neste estudo foram as de Morais (2018), Santos (2019), Carvalho (2014), Teixeira (2016), Silva (2013) e Copatti (2014).

A segunda etapa envolveu a definição das unidades de análise. Em nossa pesquisa, fizemos a opção pelo uso da unidade de registro temática, considerando as possibilidades de utilização de determinados temas para compreender as possíveis contribuições e os desafios do Ensino de Geografia para o fortalecimento da Educação do Campo. Para isso, os temas definidos em nossa pesquisa foram as potencialidades e desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo.

A terceira fase da análise de conteúdo, que envolveu a definição das categorias, consistiu em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). No processo de análise dos dados que obtivemos na presente pesquisa, nossa escolha em termos da categoria foi a semântica, assim como a opção por categorias *a posteriori*, ou seja, categorias que emergiram a partir das nossas análises no conteúdo das mensagens identificadas e que possibilitaram compreender as potencialidades e os desafios do ensino de geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS POTENCIALIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção apresentaremos nossas análises relacionadas às potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo identificadas nas pesquisas selecionadas. Em nossas análises, destacamos o fortalecimento das identidades camponesas (MORAIS, 2018; SANTOS, 2019; TEIXEIRA,

2016; COPATTI, 2014,) e o fortalecimento da resistência ao agronegócio (CARVALHO, 2014) como potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo. A pesquisa de Silva (2013) não se debruçou em compreender as potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo.

Especificamente em relação ao fortalecimento das identidades camponesas como uma potencialidade do Ensino de Geografia a ser desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, as pesquisas de Morais (2018), Santos (2019), Teixeira (2016) e Copatti (2014) ressaltam que o Ensino de Geografia, ao ser articulado aos contextos sociais em que as escolas se localizam, contribui para ampliar a compreensão dos educandos sobre as multivariadas realidades sociais, culturais e econômicas dos espaços em que vivem. Segundo, Morais (2018), ao analisar como o Ensino de Geografia desenvolvido na Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) contribui para o fortalecimento da Educação do Campo no noroeste de Minas Gerais, os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos durante o Ensino de Geografia pode fortalecer o campo e os seus sujeitos ao promover um processo educativo crítico e reflexivo, capaz de fortalecer os modos de vida, cultura, trabalho e saberes dos povos do campo. Em suas análises, Morais (2018) destaca que a Geografia é fundamental para o processo de formação dos educandos da EFAN, já que esta disciplina busca compreender temas variados, vinculados às realidades dos mais diversos povos do campo, que favorecem o conhecimento de saberes, modos de vida e práticas sociais que, infelizmente, vem se perdendo com o passar do tempo. Acrescente-se a isso, as temáticas desenvolvidas pela Geografia Escolar possibilitaram a compreensão dos processos históricos vivenciados pelos povos do campo, principalmente aqueles vinculados ao uso e posse da terra, favorecendo o entendimento dos educandos sobre as intensas disputas presentes entre os povos do campo e agentes vinculados ao capital, via agronegócio, atualmente. Assim, segundo Morais (2018), o Ensino de Geografia, ao se vincular à materialidade da vida do campo, possibilita que os educandos valorizem sua história e conheçam as inúmeras lutas travadas pelas organizações sociais camponesas a fim de melhorar

a qualidade de vida dos povos do campo. Segundo Morais (2018, p. 124),

Ficou claro que a disciplina da Geografia é considerada elemento de extrema importância para o currículo dos alunos que estudam na EFAN. Nas diversas ações que são realizadas e no dia-a-dia da construção dos conteúdos, há o entendimento de que a ciência geográfica, de maneira geral, e o Ensino de Geografia, em específico, se debruçam sobre diversos temas que estão diretamente ligados à realidade dos sujeitos e da comunidade local e, em conjunto com outras disciplinas, tais como História e Sociologia, elas são compreendidas e citadas como primordiais para o resgate das raízes identitárias e culturais camponesas, para o conhecimento de todo o percurso histórico dos seus sujeitos e, conseqüentemente, para a compreensão e ação sobre a realidade atual, isto é, para a transformação da realidade historicamente imposta ao campo e aos seus sujeitos.

Por sua vez, Santos (2019), ao analisar as possibilidades de articular as propostas pedagógicas do Ensino de Geografia aos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no âmbito da EFAV, destaca que o Ensino de Geografia contextualizado com os meios de vivência dos educandos favorece o conhecimento das especificidades provenientes no cerrado, bioma em que está inserido a EFAV. Acrescente-se a isso, Santos (2019) ressalta que o Ensino de Geografia, articulado aos meios sociais dos educandos, contribui para fortalecer as identidades ao valorizar e enaltecer a região do Vale do Jequitinhonha, destacando suas culturas, os modos de vida dos povos desta região e problematizando os processos históricos e econômicos que promovem a exploração econômica deste território. Sob essas perspectivas, Santos (2019) ressalta que, ao fortalecer as identidades dos povos do campo, o Ensino de Geografia também fortalece as lutas destes sujeitos no que se refere ao direito de ter uma educação de qualidade, articulada às especificidades e disputas vivenciadas pelos educandos em seus espaços de vivência. Segundo Santos (2019, p. 72), é

[...] importante reiterar que o processo do educador de entender a Geografia como um conteúdo que pode (deve) contribuir com a educação do/no campo, já é um importante avanço em direção a um ensino contextualizado com a realidade dos educandos. Neste processo, o educador compreende também, que o campo é a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu território. E é nesta perspectiva que a Geografia pode colaborar, de forma crítica para a educação do/no campo, contemplando as reais necessidades, anseios e lutas por direitos da população camponesa.

No que lhe concerne, Teixeira (2016), ao analisar as obras do Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD-Campo)⁴ do ano de 2016 e ao realizar entrevistas com professores que atuam em escolas de educação básica do campo no Rio Grande do Sul, ressalta que o conceito de Lugar é fundamental para a Educação do Campo pois contribui para o fortalecimento das identidades camponesas, possibilitando a valorização dos povos do campo como sujeitos detentores de saberes e práticas sobre os meios sociais em que estão inseridos. Segundo Teixeira (2016), os educadores, ao ancorarem suas práticas pedagógicas nos referenciais teóricos do conceito de Lugar, poderão valorizar os modos de vida, cultura e trabalho dos sujeitos que vivem no campo. Acrescente-se a isso, Teixeira (2016) indica que o Lugar é uma manifestação subjetiva que determinados indivíduos possuem sobre um espaço.

O conceito de Lugar ao ser utilizado nos processos educativos desenvolvidos nas escolas de educação básica do campo, conforme análises de Teixeira (2016), potencializa as reflexões e problematizações sobre o porquê de determinados espaços possuírem significados afetivos para determinados grupos sociais e, para outros, não passarem de um espaço qualquer, sem valor sentimental e afetivo. As reflexões e problematizações sobre as relações afetivas que determinados grupos sociais possuem com determinados espaços, auxilia, dentre outras coisas, na compreensão de

4 O Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD-Campo), uma das ações do Pronacampo, é uma política que consiste na distribuição de livros didáticos com conteúdos e metodologias específicas, voltadas à realidade do campo.

conflitos territoriais existentes no campo. Sob essas perspectivas, Teixeira (2016, p. 110) ressalta que

[...] através do conceito de Lugar que podemos trabalhar a valorização do local e o sentimento de pertencimento. Na pesquisa, a ideia de comunidade aparece nas falas dos professores. O sentimento de comunidade e os laços estabelecidos são, aparentemente, mais perenes nessas áreas rurais, lembrando que tratamos aqui com comunidades de agricultores do Rio Grande do Sul. Portanto, pensamos que se a Educação do Campo propõe valorizar as populações do campo, o conceito de Lugar pode ser um componente válido para retroagir no sentimento de pertencimento. Ainda, por ser carregado de subjetividade, o conceito de Lugar pode ser aplicado há distintas realidades, pois ele se constituirá a partir da relação sujeito/espço.

Por seu turno, Copatti (2014), ao analisar as contribuições das oficinas de educação estética durante o Ensino de Geografia em uma escola de um aldeamento indígena Kaingang no Rio Grande do Sul, ressaltou que as oficinas desenvolvidas possibilitaram enaltecer os modos de vida e de trabalho do povo Kaingang, o que contribuiu, dentre outras coisas, para valorizar as culturas indígenas ao destacar as práticas sociais dos sujeitos que vivem no aldeamento. Além disso, as oficinas desenvolvidas, ao utilizar elementos artísticos diversos como pinturas, músicas, poesias, trabalhos com argila, dentre outros recursos didáticos, contribuiu para que os educandos compreendessem os conceitos geográficos, como Lugar, Espaço e Território a partir de suas próprias vivências e experiências, ampliando a sua compreensão dos espaços sociais em que vivem. Para Copatti (2014, p. 178),

As atividades de desenho, pintura, colagem, fotografia, poesia, música, leitura de imagem, trabalhos com argila, constituíram-se como recursos importantes, contribuindo para o despertar dos sentidos e de outros sentimentos na aprendizagem. Portanto, este trabalho de pesquisa vem ao encontro da necessidade de ampliar as possibilidades de uma educação diferenciada, procurando promover um processo de ensino-aprendizagem em geografia que

seja significativo, considerando os sentimentos dos educandos em relação aos conhecimentos que constroem e os sentidos humanos, num processo contínuo e consciente pela busca da humanização da educação para uma formação cidadã e integrada.

A partir das perspectivas apresentadas, relacionadas ao fortalecimento das identidades camponesas como uma das potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo, ressaltamos, a partir das análises de Moraes (2018), Santos (2019), Teixeira (2016) e Copatti (2014) que o Ensino de Geografia, ao promover práticas pedagógicas articuladas às especificidades dos educandos, pode contribuir para a valorização dos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo. Tais práticas pedagógicas, conforme análises de Callai (2005), Straforini (2004) e Cavalcanti (1998), ampliam a compreensão dos educandos sobre os meios sociais em que eles se inserem, favorecendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreenderem os mais diversos processos sociais, históricos, econômicos e naturais presentes nos territórios em que vivem. Nessa perspectiva, o Ensino de Geografia, ao fortalecer as identidades camponesas, possibilita a formação de cidadãos críticos, capazes de ler o mundo (CALLAI, 2005) e de valorizar as histórias, culturas e práticas sociais dos mais diversos povos do campo. Acrescente-se, ainda, baseando nas análises de Freire (1996), o fortalecimento das identidades dos povos do campo favorece tanto o reconhecimento das práticas sociais e culturais dos meios de vivência dos educandos quanto o sentimento de pertencimento destes com os seus meios sociais a partir das reflexões relacionadas aos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos evidenciados em determinadas comunidades e territórios.

No que se refere ao fortalecimento da resistência ao agronegócio como uma das potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Carvalho (2014), ao identificar quais disciplinas presentes no Plano de Formação da Escola Família Agrícola Porto Nacional (EFAPN) contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo e as que privilegiam a formação para atuação no campo do agronegócio, destaca que o Ensino de Geografia desenvolvido nessa EFA é uma

disciplina que se contrapõe à lógica do agronegócio, já que esse modelo de produção é privilegiado no Plano de Curso da escola, principalmente pelas áreas de Planejamento e Projeto, Gestão e Práticas, Estágio e Produção Agroindustrial. Em contraposição às áreas de formação presentes na EFAPN que fortalecem o agronegócio, Carvalho (2014) ressalta que as contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo, conforme orientações presentes no Plano de Curso da escola, consistem no estudo de conteúdos e tecnologias alternativas que privilegiem as formas de trabalho desenvolvido pelos povos do campo, a fim de aprimorar os modos de produção preconizados pela agricultura familiar. Segundo Carvalho (2014, p. 106),

As contribuições do ensino da Geografia, segundo o plano de curso, estão em estudar os conteúdos básicos e tecnologias alternativas relacionadas com o processo produtivo no campo, preparar para o trabalho e busca aprimorar as atividades da agricultura familiar. [...].

Considerando a lógica apresentada, que considera o fortalecimento da resistência ao agronegócio como uma das potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, ressaltamos, a partir das análises de Carvalho (2014), que algumas escolas, que acreditávamos que estariam alinhadas a processos de ensino e aprendizagem que valorizassem o campo e os seus sujeitos, como é o caso da EFAPN, acabam por vincular os seus processos de ensino e aprendizagem às lógicas da produção em larga escala, ao uso intensivo de agrotóxicos e à desvalorização dos saberes, práticas e experiências dos povos do campo, evidenciando uma disputa presente na proposta de formação dentro da escola. Em contraposição a estes processos de ensino e aprendizagem, verificamos que o Ensino de Geografia, ao privilegiar os estudos das tecnologias alternativas, dos modos de produção e trabalho dos povos do campo, fortalecem a resistência ao “campo do agronegócio” ao romper com o falacioso discurso empregado por agentes do capital que indicam que os modos de vida, cultura, trabalho e produção dos povos do campo são tradicionais e atrasados.

DESAFIOS RELACIONADOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Na presente seção evidenciaremos os desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir das pesquisas selecionadas. Nossas análises indicaram a ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas (SANTOS, 2019; TEIXEIRA, 2016; SIVA, 2013; COPATTI, 2014) e o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos (MORAIS, 2018). A pesquisa de Carvalho (2014) não apresentou desafios específicos do Ensino de Geografia desenvolvido na escola do campo analisada.

Especificamente em relação às pesquisas que destacaram a ausência de recursos didáticos vinculados às realidades camponesas como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Santos (2019), Teixeira (2016), Silva (2013) e Copatti (2014) ressaltaram, dentre outras coisas, que não existiam recursos didáticos, como livros, que destacavam os modos de vida, cultura e trabalho de toda a diversidade de povos que vivem e resistem no campo, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, dentre outros. Em suas análises, os autores destacaram que os livros existentes eram, em sua maioria, os mesmos utilizados por escolas situadas no meio urbano e que os exemplos referentes ao campo eram de um campo mecanizado, de grandes monoculturas, sem vida, que segundo

Fernandes e Molina (2004), é caracterizado como o “campo do agronegócio”. Acrescente-se a isso, os livros, além de não serem traduzidos para a língua materna dos povos indígenas, o que dificultava a leitura e interpretação de textos em língua portuguesa de educandos de determinadas etnias, promovendo o seu desinteresse pela disciplina Geografia; apresentavam os conceitos geográficos, como Paisagem, Território e Lugar, com inconsistências teóricas.

Ao analisar as possibilidades de articular as propostas pedagógicas do Ensino de Geografia aos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, Santos (2019) ressaltou que a ausência de recursos didáticos, dentre outras coisas, dificulta o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem articulados às culturas e modos de vida dos povos do campo.

Acrescente-se a isso, Santos (2019) indicou que muitos dos recursos didáticos possuem conteúdos que trabalham o “campo da Educação do Campo” como subalterno ao “campo do agronegócio” (FERNANDES; MOLINA, 2004). Sob essas perspectivas, Santos (2019, p. 82) destaca que

Materiais didáticos e propostas curriculares possuem predominância de conteúdos com ideias dicotômicas de campo e cidade, voltados para geografia agrícola, em que o território do camponês é subalterno ao território do grande produtor capitalista. Por sua vez, um ensino de geografia no campo, comprometido em levar o educando a entender o mundo em que convive cotidianamente e o espaço geográfico desde a escala local até a global, revela-se um importante conhecimento para desfazer essas máscaras sociais impostas e homogeneizadoras de aspectos culturais e sociais que atuam na desconstrução da identidade dos sujeitos do campo.

No que lhe concerne, Teixeira (2016), analisando as obras do PNLD-Campo do ano de 2016, destaca a existência de inconsistências teóricas relacionadas aos conceitos de Paisagem, Território e Lugar presentes nos livros didáticos, já que muitos dos conceitos presentes nos livros são trabalhados de forma superficial. Acrescente-se a isso, muitos conteúdos presentes nos livros didáticos invisibilizam a grande diversidade de povos do campo, como quilombolas, indígenas e ribeirinhos, dando a sensação que no campo vivem sujeitos com práticas sociais e culturais homogêneas, já que as imagens e exercícios exemplificam os povos do campo, majoritariamente, a partir de agricultores. Nesta perspectiva, Teixeira (2016, p. 98) indica que “[...] De um lado temos um livro que apresenta os conteúdos de forma segmentada, tradicional, o que à primeira vista pode parecer mais familiar ao professor adotante. No entanto, julgamos que os conceitos carecem de uma abordagem conceitual mais consistente”. Sobre as inconsistências teóricas presentes nos livros didáticos, Teixeira (2016, p. 98) indica que “os livros didáticos poderiam evidenciar outras populações camponesas que não os agricultores, pois a obra também deve ser dedicada a estes grupos” e corroboramos com tal compreensão na medida em que as populações que vivem no campo não se restringem à dimensão

do trabalho agrícola típico na representação do campesinato, sem prejuízo de que esta forma específica do trabalho possua uma centralidade na reprodução social.

Por sua vez, Silva (2013), ao analisar como o Ensino de Geografia trabalhado nas escolas da Reserva Indígena de Dourados-MS têm contribuído para a efetivação da educação intercultural, destaca que um dos desafios enfrentados pelas escolas indígenas para fortalecer a educação intercultural diz respeito à falta de livros e outros recursos didáticos que contemplem as especificidades das populações indígenas. Em suas análises, Silva (2013) destaca que os livros didáticos utilizados nas escolas municipais indígenas são os mesmos utilizados nas escolas não indígenas. A autora ressalta que os conteúdos dos livros didáticos utilizados nas escolas indígenas não estão articulados à realidade vivenciadas pelos povos indígenas, já que as poucas questões e temáticas presentes nos livros reforçam o imaginário do índio caçador, nu, com animais selvagens na oca, o que não é a realidade dos índios da Reserva Indígena de Dourados. Tais representações, segundo a autora, tendem a estereotipar os modos de vida dos povos indígenas, fazendo com que muitos dos educandos que vivem nas aldeias não se reconheçam como indígenas. Esses desafios, segundo Silva (2013), estão vinculados à inexistência de uma legislação municipal específica para atender as especificidades existentes nas escolas indígenas. A partir das perspectivas apresentadas, Silva (2013, p. 94) ressalta que

No caso específico das escolas indígenas da RID [Reserva Indígena de Dourados – MS], identificamos em nossas entrevistas que os limites e problemas encontrados, perpassam também, como já destacado neste trabalho, pela ausência de uma Lei municipal específica para a realidade das escolas indígenas, o que acaba por se refletir no referencial curricular (ou na ausência de um referencial específico), e consequentemente nos Projetos Pedagógicos das escolas. Outro problema destacado pelo professor Aguilera de Souza, reafirmado pelas coordenadoras entrevistadas, está na falta de material didático específico, uma vez que o material utilizado nas escolas municipais indígenas, e em especial nas aulas de Geografia, (com exceção de alguns professores que elaboram parte

do material didático utilizado) são os mesmos materiais trabalhados nas escolas não indígenas.

Também destacando a ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas, Copatti (2014), ao analisar as contribuições das oficinas de educação estética durante o Ensino de Geografia em uma escola indígena Kaingang, ressalta que os educandos indígenas apresentam dificuldades com a leitura e a interpretação de textos em português, o que os prejudica na compreensão dos conteúdos provenientes da disciplina Geografia, já que os livros didáticos utilizados pela escola são os mesmos utilizados por escolas não indígenas. Em suas análises, Copatti (2014) ressalta que os livros utilizados, além de não serem traduzidos para a língua materna dos educandos indígenas, não promovem articulações com os modos de vida, trabalho e cultura do povo Kaingang, provocando o desinteresse dos educandos pela disciplina Geografia. A partir das perspectivas apresentadas, Copatti (2014, p. 90-91) apresenta que

Os professores relataram que os alunos apresentam algumas dificuldades de leitura e interpretação, o que acaba prejudicando também a compreensão na geografia. A partir do momento que chegam à escola, os alunos precisam se adaptar à língua portuguesa para ler e escrever em sala de aula, já que a escola é bilíngue e nela são utilizados os livros didáticos iguais às escolas não indígenas. A linguagem destes livros apresenta-se é muito difícil para os alunos de etnia kaingang, precisando, continuamente, que o conteúdo seja abordado pelo professor de maneira mais simples e acessível. [...].

Tendo em vista as perspectivas apresentadas, relacionadas à ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas, verificamos que, apesar da existência de uma política pública voltada à criação e distribuição de livros e materiais didáticos específicos para as escolas de educação básica do campo (PNLD-Campo), a mesma apresenta falhas, como evidenciado por Teixeira (2016), o que compromete o processo de ensino e aprendizagem dos educandos tanto por trabalhar de forma superficial os conteúdos e conceitos da ciência

geográfica quanto por não promover articulações entre os conteúdos e as realidades dos mais diversos povos do campo presentes no território brasileiro. Verificamos, ainda, a partir das análises de Santos (2019), Silva (2013) e Copatti (2014), que muitas das escolas de educação básica presentes no campo carecem de livros didáticos específicos, que contemplem as especificidades e necessidades dos mais diversos povos do campo. Isso indica que o PNLD-Campo não está presente de modo sistemático e abrangente na variedade territorial das escolas de educação básica do campo, o que nos faz refletir sobre a necessidade de se ampliar e aperfeiçoar um programa que, se melhorado, poderá contribuir não só com os processos de ensino e aprendizagem dos povos do campo durante o Ensino de Geografia, mas, também, com as outras disciplinas escolares ao favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por parte dos educadores, mais articuladas às realidades vivenciadas pelos mais diversos povos do campo. Porém, é importante destacar que, para elaborar materiais didáticos articulados à realidade camponesa, é importante que os editores e/ou gestores educacionais considerem toda a diversidade de povos do campo existentes no território brasileiro, como “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” (BRASIL, 2010, p. 1) e não apenas os agricultores, como a maioria das pesquisas analisadas identificaram.

No tocante à pesquisa que salientou o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Morais (2018), ao analisar como o Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN contribui para o fortalecimento da Educação do Campo, ressaltou que determinados conteúdos são mais privilegiados que outros durante o processo de ensino e aprendizagem. Em suas análises, Morais (2018) ressaltou que os conteúdos que se relacionam mais diretamente aos aspectos naturais, como clima, recursos minerais, solos, vegetação, relevo, dentre outros, eram mais privilegiados, por exemplo, que conteúdos vinculados à globalização, formação do território brasileiro, urbanização, etc. Segundo

Morais (2018) o destaque dado aos conteúdos vinculados ao que usualmente é trabalhado na chamada geografia física se deve à formação do monitor, que também é técnico agrícola, e ao processo de formação técnica oferecida pela EFAN, que possui o Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária.

Além disso, Moraes (2018) ressaltou que conceitos fundamentais para a ciência geográfica, como o de Lugar, não são trabalhados durante o Ensino de Geografia. Em suas análises, Moraes (2018) indicou que o conceito de Lugar, por exemplo, é construído por alguns educandos a partir das experiências adquiridas nas ações desenvolvidas em suas comunidades, nas organizações sociais que participam, dentre outras experiências. Logo, o Ensino de Geografia possui uma contribuição indireta já que não aprofunda o que é o conceito e, tão pouco, promove articulações e reflexões sobre como o estudo do Lugar contribui para que os educandos estabeleçam correlações com fenômenos que ocorrem em escalas ampliadas. Nesta perspectiva, Moraes (2018, p. 130) destaca que

No contexto da Educação do Campo, uma importante categoria é a de lugar, que pode auxiliar em questões relativas ao fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo e que, no caso específico da EFAN, não é trabalhada. Não se trata, neste caso, de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, e sim como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente em um determinado local.

Considerando o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, verificamos, a partir da pesquisa de Moraes (2018), que ao não aprofundar em discussões e reflexões sobre determinados conteúdos e conceitos provenientes da ciência geográfica, impedimos os educandos de estabelecerem correlações entre os multivariados fenômenos sociais, culturais, econômicos e naturais vivenciados nos seus meios de vivência.

Entendemos que o Ensino de Geografia, ao partir das realidades vivenciadas pelos estudantes favorece o desenvolvimento de

práticas pedagógicas dialógicas, capazes de valorizar os saberes, as práticas sociais dos educandos e de suas comunidades. Isso contribui para uma melhor compreensão sobre as realidades vividas, possibilitando uma inserção social crítica e reflexiva. Contudo, entendemos também que o Ensino de Geografia não deve se restringir única e exclusivamente ao estudo dos meios sociais dos educandos. É fundamental que os educandos conheçam os fenômenos econômicos, sociais, culturais e naturais em escalas ampliadas a fim de conseguirem, a partir dos seus meios de vivência, suscitar reflexões e correlações sobre como os fenômenos vivenciados em outros espaços interferem nas dinâmicas sociais em um determinado território e vice-versa. Em se tratando de povos do campo, esse processo é fundamental, pois, dentre outras coisas, possibilita a compreensão sobre as disputas empreendidas historicamente entre os povos do campo e os agentes vinculados ao agronegócio pela posse e uso da terra, pelos modos de produção, dentre outras, já que as práticas sociais e econômicas deste modelo de produção colocam em risco toda a diversidade de sujeitos que trabalham, vivem e dependem do campo para manter a sua sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desta pesquisa que buscou analisar as potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir das pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos alguns aspectos que possibilitam que os processos educativos durante o Ensino de Geografia se vinculem à Educação do Campo. No entanto, também evidenciamos alguns desafios que comprometem o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade ao não vincular os processos de ensino e aprendizagem às especificidades dos povos do campo.

Em relação às potencialidades, destacamos que o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo tem contribuído tanto para o fortalecimento das identidades camponesas quanto para a resistência ao agronegócio. Especificamente em relação à contribuição do Ensino de Geografia para o fortalecimento das identidades camponesas, o conjunto de pesquisas

analisadas evidenciou que o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem articulados aos contextos sociais existentes nas escolas de educação básica do campo tende a valorizar os modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo, o que favorece a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Por sua vez, a formação de sujeitos críticos e reflexivos tende a contribuir para que os educandos leiam o mundo, ao reconhecerem as mais diversas práticas sociais e culturais presentes em seus territórios de vivência, favorecendo a valorização das histórias, culturas e práticas sociais dos povos do campo.

No tocante à contribuição do Ensino de Geografia para a resistência ao agronegócio, as pesquisas analisadas evidenciaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas desmascaram o falacioso discurso propagado por agentes vinculados ao capital que, sistematicamente, caracterizam os povos do campo, os seus modos de vida e trabalho como atrasados, ao privilegiar e enaltecer os modos de vida e produção dos povos do campo durante os processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos desafios, o conjunto de pesquisas analisadas destacaram a ausência de recursos didáticos que retratam às realidades camponesas nas escolas de educação básica do campo e o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos. Especificamente em relação à ausência de recursos didáticos que retratam as realidades camponesas, evidenciamos que a representação de sujeito do campo apresentado nos livros didáticos se resume à agricultores, não reconhecendo a diversidade dos povos do campo presentes no território brasileiro, como 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 produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo. Acrescente-se a isso, as análises das pesquisas identificadas, de uma maneira geral, destacaram que muitas escolas de educação básica do campo carecem de livros didáticos específicos e de outros recursos didáticos, que contemplem as especificidades e necessidades dos mais diversos povos do campo, evidenciando que os programas e políticas públicas educacionais,

a exemplo do PNLD-Campo, não estão presentes em muitas das escolas de educação básica do campo no Brasil.

No que diz respeito ao esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos, a pesquisa analisada evidenciou que determinados conteúdos e conceitos fundamentais para o Ensino de Geografia, como aqueles vinculados à globalização, formação do território brasileiro, urbanização, dentre outros não são privilegiados durante a prática educativa. Da mesma forma, conceitos importantes, que no âmbito da Educação do Campo poderiam evidenciar as relações que os povos do campo possuem com determinado espaço, como o conceito de Lugar, não são trabalhados durante o Ensino de Geografia. Sob essa perspectiva, entendemos que ao não privilegiar determinados conteúdos e conceitos geográficos, capazes de auxiliar os educandos a correlacionar os diversos fenômenos sociais, culturais, econômicos e naturais vivenciados nos seus meios, dificultamos a compreensão dos educandos sobre a realidade na qual ele se insere.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que apesar dos desafios evidenciados durante as análises das Teses e Dissertações, as nossas análises reforçaram que o Ensino de Geografia contribui para a Educação do Campo ao possibilitar a identificação dos mais diversos territórios camponeses e sua diversidade cultural, bem como a compreensão dos fenômenos e processos que possibilitam que determinados povos do campo se territorializem e desterritorializem constantemente. É importante ressaltar que pretendemos, em estudos posteriores, ampliar o período para o levantamento das Teses e Dissertações para aprofundar as nossas análises relacionadas às contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/>

marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 18/10/2020.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Incrá, MDA, 2008, p. 67-86.

CALLAI, H. C. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, v.25, n.º 66, p. 227-247, 2005.

CARVALHO, G. P. de. **Educação do/no campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2014.

CAVALCANTE, Y. Y. de L. **O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado – Comunidade Negra Paratibe, PB**. 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, João Pessoa, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. Ciência geográfica e ensino de Geografia. In: **Geografia, escola e construção dos conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 15-28.

COPATTI, C. **Educação estética na escola indígena kaingang: propostas para o ensino de geografia**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o Uso do Livro Didático. **Revista Contexto & Educação**, n.º 105, maio/agosto, 2018.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53-89.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MORAIS, E. H. M. de. **O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. 163f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, A. P. dos. **O ensino de geografia, a educação do/no campo e o território**: uma proposta de sequência didática investigativa para a Escola Família Agrícola de Veredinha – MG. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, E. de A. **O ensino de Geografia e a formação dos professores na zona rural do Município de Itacoatiara – AM**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Itacoatiara, 2012.

SILVA, L. C. **Educação ambiental e geografia nas escolas de ensino fundamental de Três Lagoas-MS**. 2014.101f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2014.

SILVA, M. de C. C. **O ensino de geografia na perspectiva da convivência com o semiárido nas escolas municipais de Serrinha/BA.** 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2019.

SILVA, S. R. da. **A Geografia na educação escolar indígena:** limites e possibilidades para a construção da educação intercultural. 2013.143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TEIXEIRA, C. C. **A Geografia na Educação do Campo:** possíveis contribuições. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.003)

A NOÇÃO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NA CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Jociene Araújo Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE) jociene.araujo@aluno.uece.br;

Maria de Fatima Oliveira Santos

Graduada em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri – URCA e Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE); fatima.santos@aluno.uece.br

Antônia Solange Pinheiro Xerez

Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho, professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e professora do mestrado acadêmico (MAIE) da UECE. antonia.xerez@uece.br

Maria Das Dores Mendes Segundo

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Pós-Doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE, mariadores.segundo@uece.br

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a concepção e/ou noção de qualidade da educação brasileira, sob o ideário neoliberal do capital em crise estrutural, abordada pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE). Assim sendo, conforme a perspectiva marxista, pautado, principalmente, nas discussões de Mészáros (2002), Tuão (2017), Duarte (2016), Young (2007) Saviani (2011) e Chaves (2019), o estudo parte de uma pesquisa documental e bibliográfica; rastreamos a construção

conceitual e prática de qualidade da educação defendidos nos documentos publicados pela CNDE, com cerne no último lançado, intitulado: *"Quanto custa a educação pública de Qualidade no Brasil?"* (2018). Em linhas gerais, asseveramos que a CNDE expressa força política e notoriedade na construção das políticas públicas educacionais brasileiras, embora se contraponha a falta de qualidade na educação, não consegue se contrapor a concepção empresarial imposta e articulada às recomendações dos organismos internacionais que, sobremaneira, ajusta a formação da classe trabalhadora aos interesses do mercado de trabalho; imprimindo as noções de competências, flexibilidade, consenso e adaptação à lógica mercadológica e concorrencial do capital em crise estrutural e humanitária.

Palavras-chave: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Qualidade da educação, Parcerias internacionais e empresariais.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, desde os anos 1990, sob as recomendações dos organismos internacionais, sobretudo, o Banco Mundial, tem suas políticas educacionais voltadas para atender as metas dos Programas de Educação para Todos (EPT), que, embora se apresente para solucionar questões relativas ao acesso e qualidade da educação nos países pobres, estão articuladas ao grande capital em sua crise estrutural.

Recorrendo à tese de Istvan Mészáros (2002), de que vivenciamos um processo de crise estrutural e intrínseco à dinâmica do capitalismo, resultando em um processo expansionista e ilimitado do modo societal do capital; em detrimento às necessidades humanas, acentuado, por esta via, o desemprego em massa, a destruição da natureza e a precarização do trabalho. Como estratégia para reverter a queda tendencial das taxas de lucros, o grande capital em crise aciona outros complexos sociais, dentre eles, a educação, com o propósito de formar um trabalhador consensual e proativo, em prol do chamado desenvolvimento sustentável da economia.

Diante deste cenário de destrutividade das forças produtivas, o planeta foi atingido por uma grave crise humanitária, no final de 2019, em decorrência da Pandemia da Covid-19 e guerras; paralelamente, presenciamos o retorno do ideário ultraliberal e conservador, em âmbito mundial. No Brasil, a situação foi agravada pela política ultrarreacionária do atual governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que, em meio a milhares de mortes e vítimas da Covid-19¹, ao desemprego crônico acentuado pela pandemia² e a expansão da miséria, ocorre cortes e redução de investimentos na educação pública, aprofundando o processo de mercantilização da educação no Brasil.

Diante deste contexto, o complexo da educação, responsável pela formação da classe trabalhadora, é compelido a adotar,

1 Total de casos de COVID confirmados até 2022 são 32.940.507 acumulados; óbitos 673.750; incidências 15675,0 e mortalidade/100mil hab. é de 320,6. Atualizado em 11/07/2022 às 17:33. Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>

2 O número de desempregados da população brasileira é de 11,9 milhões no 1º trimestre de 2022. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

absolutamente, a árdua missão de salvaguardar a ordem societal do capital, cuja existência se encontra ameaçada pelas próprias contradições estruturais entre seus fatores de produção: capital e trabalho.

Isto posto, o Estado capitalista busca atender aos interesses do capital, implementando reformas institucionais. Todavia, embora dentro dos limites do capital, algumas vozes se propunham a defender a educação de qualidade para que o país venha a ter um alicerce capaz de superar as desigualdades sociais.

Nesse sentido, vincula-se o problema histórico de dualidade na educação brasileira, entidades públicas e privadas operacionais a um discurso da busca por a qualidade na educação. Dentre estas organizações da sociedade civil que tem se preocupado com a educação de qualidade, destacamos para este estudo o papel da CNDE.

Em 1999, foi criada a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), incentivada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo desta Campanha era reunir e somar diferentes forças políticas para priorizar ações de mobilização, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. De acordo com o site oficial, a CNDE é da mesma rede que fundou a Campanha Global pela Educação (CGE), a Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade) e a Rede Lusófona pelo Direito à Educação (ReLus).

A CNDE é, portanto, um órgão de grande poder político quando o assunto é a criação de política pública brasileira, principalmente no âmbito da qualidade da educação; buscando implementar discussões na sociedade civil para garantia da qualidade da educação através do financiamento por aluno, vislumbrando um programa Custo Aluno Qualidade (CAQ) e Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi); propostas impostas nas leis educacionais brasileiras. Desse modo, as prescrições da CNDE têm se destacado nesta esfera em prol da qualidade da educação, dentro das políticas e reformas na educação. Conforme já dito, a CNDE foi criada em outubro de 1999 no contexto de avaliação das metas de Jomtien (1990-2000) e discussão de início das metas de Dakar (2000-2015), tendo como fundadores um grupo de organizações da sociedade civil, não-governamental.

A CNDE, neste cenário, apresenta como eixo basilar a atuação em parcerias público-privada que transformasse os rumos das políticas no campo educacional e atendessem os princípios da EPT.

Segundo a CNDE (2022), a falta de qualidade é um problema que atinge a escola brasileira desde a sua origem. Relatos de educadores e registros históricos da área mostram que no início da República no Brasil, em fins do século XIX, já se registravam desafios que ainda hoje estão presentes na educação básica pública brasileira, como a falta de condições materiais adequadas nas escolas, a problemática da precariedade da formação de professores e a pouca valorização da profissão. Porém, não podemos deixar de refletir criticamente que através do discurso da CNDE de buscar como prioridade “o direito a todos à educação”, que segundo Neves (2010), são direitos pautados nos documentos internacionais, a CNDE vem defendendo os interesses internacionais e particulares nas políticas públicas do Brasil, onde a educação é pensada para atender a uma demanda capitalista, que atua como fonte para adequação de todos na esfera mercantil de produção.

Diante disso, cabe a nós questionar: quais as necessidades da educação para se ter de fato uma educação de qualidade? Qual a convicção de qualidade tem sido defendida para as políticas públicas brasileiras através da CNDE?

Nesta direção, o presente trabalho, de cunho documental e bibliográfica, busca responder estas questões, analisando a construção conceitual de qualidade da educação nos documentos publicados no site da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE), com o cerne no documento intitulado: *Quanto custa a educação pública de Qualidade no Brasil?* (2018). O aporte teórico do estudo está pautado na perspectiva marxista e meszariana, seus interpretes e teóricos da educação e especificamente da qualidade da educação, tais como: Tuão (2017), Duarte (2016), Young (2007), Saviani (2011) e Chaves (2019).

Este trabalho está dividido em dois tópicos. No primeiro momento, falaremos sobre a natureza da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE) e sua articulação com as diretrizes internacionais capitalistas, enfatizando sua criação, e o papel dos comitês diretivos da CMDE na propagação das diretrizes de qualidade da educação dos setores internacionais. No segundo tópico,

iremos fazer uma análise sobre o conceito ou noção de educação de qualidade defendida através da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE).

A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA SUBSERVIÊNCIA ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS A FAVOR DO CAPITAL

Conforme já dito na introdução, a CNDE é uma organização da sociedade civil que tem se empenhado e alcançado nos últimos anos um papel funcional no rumo e na defesa de direitos mínimos para as políticas educacionais brasileiras. Atualmente, a CNDE conta com um patrocínio de instituições na esfera nacional e internacional, articulada a uma rede de muitos grupos ligados a comunidade escolar, como: grupos universitários, de professores, estudantis, além de vários movimentos sociais democráticos, como sindicatos, organizações governamentais e a sociedade civil em geral. Assim sendo, a CNDE se caracteriza por ser uma organização nacional, porém, desde a sua criação, se vincula com diversas organizações internacionais, com predominância as organizações não governamentais. No ato de criação da CNDE, três organizações não-governamentais assumiram o patrocínio inicial da Campanha, entre elas, duas dessas organizações são de âmbito internacional, como é o caso da ActionAid Brasil³ e da Oxfam International⁴ e a última é de âmbito nacional, a Ação Educativa⁵. A CNDE, na sua origem, apresentava

- 3 ActionAid, é uma organização internacional que diz atuar em prol da justiça social, alívio da pobreza e igualdade de gênero. Foi fundada em 1972 e está presente em 43 países, alcançando mais de 15 milhões de pessoas no mundo. Possui sede no Brasil desde 1999, trabalhando em parceria com comunidades e organizações locais em projetos vinculados a algumas áreas, dentre elas a educação.
- 4 Oxfam International foi fundada em 1963, no Canadá. A organização atualmente é uma confederação com cerca de 19 organizações, contando com mais de 3000 parceiros, que atua em torno de 100 países. Atua em prol da redução da pobreza e da desigualdade social. É responsável por organizar campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais para países pobres.
- 5 A ação Educativa é uma associação civil, fundada em 1994, que diz atuar com a finalidade de promover a garantia dos direitos humanos em vários campos, dentre eles a educação.

como objetivo buscar e atuar em parcerias para transformar os rumos das políticas educacionais brasileiras.

Segundo Tuão (2017) estas organizações desempenham um papel estratégico na CNDE; entre eles, organizam eventos realizados através da CNDE, divulgam e mobilizam os movimentos criados em consonância com a CNDE, a nível nacional e internacional, além de coordenarem as pautas de assuntos que serão discutidos nas reuniões sobre qualidade da educação. Neste contexto, essas ONGs trabalham com um discurso de busca da redução das desigualdades sociais e da pobreza no mundo por meio da educação, estabelecendo que a educação de qualidade pode vencer inúmeras barreiras conflituosas que o mundo vive na atualidade. Assim, através desse discurso percebe-se um grande elo de afinidade com a pauta política e econômica do Banco Mundial e de outras instâncias internacionais que trabalham em favor de reproduzir a acumulação capitalista através da responsabilização da educação. Essas organizações se pautam nas discussões de que a pobreza é um fator que foi decisivo na destruição de todas as instâncias da vida social, sendo a educação a estratégia mais eficiente para o alívio da pobreza e diminuição da desigualdade.

De acordo com Tuão (2017), as organizações como ActionAid e a Oxfam International, são as principais patrocinadoras internacionais na criação da CNDE, sendo elas responsáveis inclusive por sua finalidade inicial, que era ajudar a monitorar as metas posta em Dakar (2000)⁶ para a educação brasileira. Essas organizações surgiram por volta de 1970 e chegaram ao Brasil de carona com a criação da Ação Educativa por volta da década de 1990. Ação educativa conta com várias linhas de atuação, que vão desde assessorias técnicas, prestações de informações, e o desenvolvimento de pesquisa para área educacional, hoje a CNDE conta com várias organizações de cunho neoliberal nacional dispendo por meio dessa parceria criado vínculos com as políticas brasileiras através também da CNDE. Além dessas três organizações, a CNDE possui o patrocínio de várias outras organizações internacionais que estavam

6 A conferência de Dakar aconteceu em 2000, contando com a participação da Cúpula Mundial de Educação, onde foram discutidos os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.

ligadas a Oxfam International, como é o caso da Oxfam Novib e a Save The Children, agências internacionais que buscam unir vários grupos da sociedade civil de todo o mundo em busca de um objetivo comum. Neste sentido, podemos perceber que a apesar da CNDE justificar sua criação como uma organização de abrangência nacional e suas preocupações com problemática educacionais brasileiras, sua atuação tem como base a consonância aos esforços internacionais de seus parceiros (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 1999).

Sendo assim, é importante destacar que a CNDE possui um Comitê Diretivo Nacional e Regional, além de contar com articulação nacional, internacional e vários parceiros. O Comitê Diretivo é formado por 11 instituições: a Ação Educativa, Actionaid, Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), Fundação Abrinq pelos direitos da Criança e dos Adolescentes, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Esse comitê tem como função orientar seus comitês regionais em busca de mobilização social para a atuação de sua pauta para a educação, determinado pelos encontros nacionais, tendo como foco um segmento. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2017).

A CNDE caracteriza esse comitê como um dos principais e mais importante dentro da organização, ele é responsável por engajar todos os grupos nacionais e internacionais para discutir o rumo da educação nacional em todas as esferas, contando com vários atores para isso. Um exemplo das principais atribuições defendidas pelo comitê diretivo nacional da CNDE é o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), pois além de ser um assunto prioritário nas reuniões entre os membros da CNDE, é a principal lei aprovada que mais representa os ideários de educação de qualidade e democrático para CNDE.

Os comitês Nacionais também se constituem com a função de organizar os comitês regionais que compõem a base social da CNDE em todo o Brasil. Os comitês Regionais são compostos por pequenos grupos estudantis, além de membros da sociedade civil

e política local em geral e de todos os 27 estados que constituem o Brasil. De forma geral, esses comitês possuem uma coordenação que pode ser composta por pessoas comuns que defendem os objetivos e interesses da CNDE para a política educacional brasileira. Sendo organizado pelos comitês nacionais que repassam para a equipe do respectivo Estado, depois da região mais especificamente. Cada estado com cidade possui um coordenador do grupo que fica responsável por organizar as reuniões, os movimentos e repasse de informações.

Atualmente, no *site* da CNDE é dado ênfase que a mesma não tem o controle de quantas pessoas, grupos ou comitês regionais fazem parte de sua parceria, isso porque se associam pessoas de todos os movimentos, porém, garante que todos os comitês que têm relação com seus objetivos educacionais carregam a bandeira de luta pelo direito à educação e busca por uma educação de qualidade. Além disso, a CNDE ressalta que seus objetivos e finalidades estão totalmente contra as formas de opressão do sistema capitalista, discordando piamente das políticas neoliberais e do cunho meritocrático que o Banco Mundial vem impondo à educação, como as inúmeras avaliações externas, o índice por rendimento escolar. Todavia, se refletirmos, mesmo a CNDE discordando, tem desde do seu surgimento o acompanhamento específico das recomendações educativas do Banco, sob a coordenação da Unesco.

A CNDE traz a parceria com os grupos do sistema das Organizações da Nações Unidas (ONU) em seu *site* e nas fichas catalográficas de vários documentos, essa agência usufrui do poder de associação com grupo ONU, como a UNESCO e UNICEF que são agências que têm financiado os eventos e as discussões da CNDE, fomentando a base material patrocinadora para a sua atuação em torno das políticas de educação no Brasil. Com esse viés patrocinador, essas instituições têm impulsionado alguns discursos que vêm sendo anexados na campanha, como a luta a favor da efetivação do PNE. Porém, é preciso refletir que a Unesco atualmente junto ao sistema ONU se comporta por ser organizações condicionadas aos ditames do Banco Mundial, isso se deve ao viés patrocinador que o Banco mundial reúne o poder de desenvolvimento dentro da Unesco e da ONU (PEREIRA, 2014).

Neste sentido, não é possível deixar de lado a importância de refletirmos a natureza da CNDE, possuindo parceiros como Unesco ligado ao Banco Mundial. Atualmente, a CNDE dá prioridade ao debate em torno da implementação e concretização do PNE. Porém, ao mesmo tempo que a CNDE argumenta que seu interesse pelo PNE é por ele ter sido um plano que dispõe de reflexões e mantém expresso os mínimos dos objetivos defendido para a educação com a sua aprovação, na Semana de Ação Mundial (2017). A CNDE argumenta que o PNE atual está totalmente enganchado com as metas da Agenda Global de Educação 2030, assim reflete-se que os objetivos da CNDE também se submetem as metas da Agenda Global 2030. A própria CNDE assumiu que participou da elaboração dos dois planos: o PNE e Agenda e que defendeu o mesmo texto em ambos os planos. O que a CNDE não assume que muitas das metas defendidas dentro do texto da agenda global de 2030 são voltadas para o favorecimento do capital e da visão neoliberal do Banco Mundial sobre seu projeto burguês para a política educacional.

Para além das críticas à subserviência da CNDE às diretrizes capitalistas de modo camuflado, a CNDE possui parceiros internacionais que não fazem esforços para expressar que trabalharão para manutenção e expansionismo da acumulação capitalista através da educação. Além de sua articulação com o sistema ONU, a Campanha também realiza uma série de articulações internacionais com várias ONGs, com o intuito de contribuir com o monitoramento da agenda internacional, que também é uma prioridade da CNDE na excursão da política educacional brasileira. Dentre as ONGs que buscam o cumprimento das diretrizes internacionais no mundo, destacamos a Rede Lusófona pelo Direito à Educação (ReLus), sendo está uma participante da criação da CNDE; além deles a CNDE integra o Grupo Facilitador do Consórcio Global sobre Privatização da Educação e Direitos Humanos (*Privatisation in Education and Human Rights Consortium* (PEHRC) e representa o Brasil no âmbito da rede *Country Liaisons da Association for Childhood Education International* (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018). Por conta disso, integra, nacionalmente, o Comitê Brasileiro de Direitos Humanos e Política Externa, GT Agenda 2030 como a Campanha Global Pela Educação (CGE) e a Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade). Além delas, a Campanha

Global (CGO) responsável por organizar no Brasil as Semanas de Ação Mundial (SAM), evento de cunho internacional organizado no Brasil por meio da CNDE, dando continuidade a este movimento internacional no Brasil.

A CLADE ultimamente é uma das principais instituições que apoia a flexibilização das propostas curriculares, da qual compreendemos que este tipo de parecer vai do encontro de uma política dualista que conta como objetivo apenas preparar o indivíduo para a nova ordem social “pós-industrial” (TUÃO, 2017). O centro do direito de aprender está fortalecido na ideia que o indivíduo precisa se adaptar à nova sociabilidade através da educação. Para Tuão (2017) a CLADE é uma organização que trabalha na mesma orientação e perspectiva que a CNDE e CGE, que são organizações que trabalham com um discurso de movimento sociais da sociedade civil em defesa do público, mas possui organização de agendas comuns com os interesses privados.

Segundo Tuão (2016), através do discurso da CNDE de buscar como prioridade “o direito a todos a educação”, que segundo Neves (2010), são direitos pautados nos documentos internacionais, a CNDE tem defendido os interesses internacionais e particulares nas políticas públicas do Brasil, onde a educação é pensada para atender a uma demanda capitalista que atua como fonte para adequação de todos na esfera mercantil de produção.

Entre muitos dos seus parceiros que atuam como financiadores e colaboradores da campanha, da qual enfatiza em seu site: o grupo Actionaid, Fundação Sm, Instituto C&A, Instituto Natura, ONU Mulheres, Open Society Foundations, Unesco, Unicef e Visão Mundial. Estas parcerias dentro da CNDE têm a função de disseminar e apoiar financeiramente o desenvolvimento dos projetos privados da campanha. Muitas dessas instituições são aparelhos privados de hegemonia que defendem uma cartilha de privatização e mercantilização da educação através da camuflagem da CNDE. Dessa forma, a CNDE se mostra contraditória em sua atuação, uma vez que defender o discurso de direito de todos à educação a busca para emancipação humana, porém seus apoiadores, organizadores e financiadores de seus projetos vão na contramão da defesa da educação pública, pautados no favorecimento do capital.

A CNDE hoje detém por meio do *marketing*, um *status* de organização nacional que luta de forma crítica contra as políticas neoliberais brasileira. De fato, podemos perceber ao longo dos anos que essa organização se apresenta como essencial na discussão dessas políticas, porém não podemos deixar de analisar que as políticas vinculadas a defesa do direito à educação defendidas rigorosamente por a campanha estão entrelaçadas a um discurso específico, particular, propagado pelos organismos internacionais.

A Campanha, no início do seu projeto contava com poucas participações, com a entrada de diversos organismos da sociedade civil como parceiras. Foi crescendo e ganhando destaque como disseminadora dos interesses das pessoas comuns, aumentando sua notoriedade e força política. Uma de suas estratégias usadas para alcançar esta grande notoriedade foi suas publicações que contêm fácil localização nas mídias digitais, como documentos, vídeos curtos bem interativos, textos em duas línguas e manuais em uma linguagem acessível a todos. Assim, vem divulgando, um discurso de defesa das políticas de educação, conforme os interesses da população civil. Todavia, sem deixar de seguir as precisões ditadas pelos organismos multilaterais e internacionais que atuam dentro da campanha como apoiadores de seus projetos, e tendo como principal objetivo adequar a educação ao alívio da pobreza e a acumulação do capital.

Dessa forma, CNDE justifica sua grande força política dentro da temática qualidade e do campo educativo, graças à sua metodologia inovadora, que há tem feito parte do poder público, o que lhe propicia poder de decisão, do contexto de influência de criação e implementação das políticas educacionais. Entretanto, ressaltamos que o poder de decisão da campanha na verdade vem das suas estratégias e união de interesse, do consenso entre os interesses sociedade civil, os interesses de seus patrocinadores e o poder público, provendo uma política que agrada a ambos os interesses. No próximo tópico, faremos uma análise da noção de qualidade da educação defendida na CNDE e através de sua articulação com este projeto de interesse múltiplo.

ANÁLISE DA QUALIDADE DEFENDIDA NA CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CNDE)

A discussão em torno da importância da qualidade da educação pública é assunto presente em todas as reuniões da CNDE nos últimos anos. Porém, antes mesmo da Campanha se preocupar com isso, há uma área sólida no Brasil de busca relacionada ao direito à educação, uma vez que o direito à educação retém um forte elo com a discussão da qualidade da educação. Dessa forma, essa busca passou a ser uma luta constante durante os tempos coloniais no Brasil, quando João VI chegou ao país; avançou como um forte movimento antiescravista, também liderado pelo movimento popular que constituiu o início do movimento negro no Brasil, agindo contra um grande discurso no manifesto dos pioneiros da educação na década de 32 e no movimento de Florestan Fernandez em defesa da educação pública na década de 59 para defender a escola pública.

Assim, os dois grandes movimentos Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ambos no campo da Educação, manifestam em seus discursos a defesa de uma educação para todos, com condições adequadas, de oferta do ensino e de uma escola pública de qualidade; escola democrática, valorização dos profissionais da educação. Em paralelo a isso, concorrendo o campo do direito à educação, há um campo que reduz o direito à educação em questão de aprendizagem, que é o campo base do neoliberalismo. Podemos ver este discurso neoliberal nos dois movimento iniciais, amparados nos objetivos da CNDE que mobiliza o discurso dos agentes econômicos, especialmente, no nível internacional como o Banco Mundial e organizações para a cooperação e desenvolvimento econômico que vai afirmar que é importante que a educação tenha resultado e efeito na qualidade no aprendizado; porém quando falamos em educação estão embutidos o processo de ensino-aprendizado, o que é retirado, retira o protagonismo dos professores, retira as condições de oferta da escola e dizem que a educação deve que dar mais resultado com aquilo que dispõe.

Dentre as muitas ideias defendidas na CNDE, uma proposta em exclusividade que visava a qualidade da educação foi incorporada

pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que é a proposta do CAQ e CAQi. Ambas colocadas na CNDE como forma de expressar que a qualidade da educação vai muito além de apenas uma luta pelo direito à educação pública, inclusiva e democrática. Para CNDE é necessário que a sociedade civil participe das definições de educação dentro dos aparatos legais da lei. Dessa forma, a CNDE argumenta que a força da CAQ e CAQi está no fato de serem ideias da sociedade civil, respeitando a ideia da camada popular brasileira para as leis que regem a educação. Porém, é preciso refletir até que ponto essa proposta realmente veio da sociedade civil e até que ponto a população participou e concorda com essa ideia de qualidade de educação que se baseia apenas no financiamento rudimentar para alunos de todo o Brasil.

Para compreendermos o mecanismo de alienação da qualidade da educação vinculada ao CAQ e CAQi, vamos definir em que se baseiam as duas propostas. De acordo com a CNDE:

O CAQi é um mecanismo, criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Já o CAQ, que está sendo discutido e calculado pela rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação de forma pioneira, representa o esforço do Brasil em dar um passo além do padrão mínimo de qualidade, de forma a se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos de financiamento da educação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p.15).

Assim, o CAQi é um mecanismo já usado para calcular quanto será encaminhado em valor para cada aluno, buscando garantir o mínimo de qualidade para eles; levando em consideração vários fatores, entre eles: o censo escolar do ano anterior, nível escolar e área da qual o aluno mora, zona rural ou centros urbanos possuem valor diferentes. Esses fatores justificam sua existência com base na campanha para acompanhar a desigualdade, uma vez que, aluno da zona rural necessita de mais investimento para continuar na escola do um aluno na zona urbana, a mesma coisa com alunos de acordo com nível. Segundo a CNDE (2018), calcula-se pelo CAQi, o

mínimo para manter um aluno com qualidade na escola de tempo integral no ensino médio, zona urbana é 1,32\$, já uma creche com alunos do ensino fundamental urbano tempo integral é no mínimo 5,42\$, por aluno.

Avaliando o valor calculado pelo CAQi com mínimo, perceberemos o quanto este programa limita a qualidade da educação apenas a valores totalmente longe da realidade da escolar; mesmo sendo uma defesa mínima, seguem como padrão já que se defende o valor como sendo exigência da sociedade civil a fim de ter qualidade educacional na escola. Partindo disso, devemos avaliar não o valor recebido, mas a qualidade. Enquanto a CNDE defende a qualidade apenas pela via da financeira, camuflando os grandes problemas estruturais que a escola abrange, longe de serem resolvidos apenas com um melhor investimento financeiro na escola.

Isso é reforçado quando no documento *"Quanto custa a educação pública no Brasil?"* Publicado pela CNDE em (2018) traz uma lista de formas prontas para se alcançar a qualidade, entre as necessidades para isso, salientamos:

Estabelecimento de padrões de qualidade da educação tendo como referência o CAQ em todos os níveis, etapas e modalidades, socialmente referenciados, e de mecanismos para sua efetivação, com explicitação das dimensões intra e extraescolares, socioeconômicas, socioambientais e culturais, tendo por eixo o processo educativo e a Política Nacional de Avaliação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p. 72)

Ao elencar a importância da grande necessidade da implantação do CAQ como forma de garantir a qualidade, mais uma vez a CNDE reforça que o investimento supérfluo que o programa defende possa resolver todos os problemas de qualidade da educação que o Brasil vem passando hoje, como malformação, crise de aprendizagem, crise socioeconômica, socioemocionais, falta de respeito as diferenças, desvalorização dos docentes e muitos outros assuntos que dificultam a educação pública de alcançar um grau de qualidade.

Além disso, a qualidade da educação defendida nessas recomendações da campanha se pauta na qualidade educacional

baseada no rendimento escolar, tendo em vista os resultados das avaliações externas, as quais apontadas por Villas Boas (2008), não reflete o que de fato o aluno aprende. Para Saviani (2007), as avaliações externas expressam na pedagogia da competência, não contém uma definição do que seria “qualidade”, é possível verificar que a noção de qualidade expressa por Saviani (2007) se traduz em uma perspectiva mais ampla, envolvendo o ensino-aprendizagem com o conjunto de outros fatores. Ou seja, ter um bom rendimento nas avaliações externas não representa que essa educação é de qualidade, a qualidade é refletida em muitos outros aspectos como a inserção desses alunos em graus mais avançados de escolarização, o engajamento em lutas e movimento que buscam melhor forma de viver em sociedade.

Outro ponto que devemos refletir é em relação a concepção de qualidade da educação disseminado na CNDE e como ela está totalmente vinculada com a concepção de qualidade que empresas internacionais e brasileiras lançam para a educação brasileira. Esta concepção busca moldar a educação a um modelo de formação que capacite o trabalhador a se inserir no mercado de trabalho de forma conformada e alienada. Em várias passagens em documentos, podemos presenciar a imposição da CNDE ao ser comparada com o grupo empresarial “todos pela educação”, o qual se alia a grupos privados que buscam a todo custo ter o controle do rumo da escola tanto ideologicamente como financeiramente, apesar de se dizer contra. De acordo Tuão (2018), várias dessas organizações empresariais e privada investiram recursos financeiros no Projeto CAQ.

A autora Tuão (2018) segue reforçando que em 2015 o Instituto Unibanco declarou apoio à CNDE na realização da III Semana de Ação Mundial e na participação do Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul. Assim, podemos declarar que o interesse financeiro e político dessas organizações está sendo incorporado nas ações da CNDE, principalmente com relação à qualidade da educação. Identificamos uma tentativa de mascarar as reais intenções da noção de qualidade da educação disposta na CNDE, mesmo não sendo um grupo de empresários a “CNDE mantém relações de “parceria” com o movimento empresarial Todos Pela Educação, mesmo não fazendo parte organicamente do mesmo”. São eles a

UNDIME, a UNCME e a Fundação ABRINQ. (TUÃO, 2018, p. 187). Mesmo se dizendo contrários ao movimento neoliberal de educação defendida por estas organizações e empresa, a mesma recebe financiamento e mantém relações estratégicas com essas organizações que defendem um projeto burguês de privatização, defesa do Estado mínimo, de uma instrução para classe trabalhadora, além da educação baseada em competência para o mercado de trabalho, buscando a desqualificação da escola.

Na prática, o discurso da CNDE se trata significar a educação que deve se desenvolver em função dos resultados, ao invés de dar-lhe condições para se desenvolver de fato. Isso significaria uma disputa pelo financiamento público, enquanto o direito de aprender está atrelado ao mercado financeiro pelo empresário; sendo que todas as instituições possuem financiamento bancário como: Itaú social, Todos pela Educação, Fundação Lamann, não são bancos, mas a riqueza de Jorge Paulo Lamann, que vem da exploração do mercado financeiro e da especulação no mercado de financiadores como 3G Capital. Esses são grupos que têm muita penetração na imprensa, mas se perde em questões de financiamento, no campo do direito à educação e acabam tendo um campo extremamente reacionário como esse que vê a educação como um entrave aos seus projetos políticos ideológicos.

Diante desse cenário, analisar o conceito de qualidade e direito à educação enfatizados através da CNDE vêm ao encontro da ideia de resultados pautados no financiamento. Esse vem carregado de um viés ideológico que busca adequar a escola a uma esfera de mercado, no qual só adianta investir se houver retorno para o capital. Precisamos ter uma escola que de fato seja para todos, todas e tod@s e que esse espaço seja um lugar de identificação a partir de uma educação que garanta uma capacidade de leitura crítica da realidade. Portanto, a educação, como diria Gramsci, é essencial para que se processe a elevação cultural das massas, condição necessária da reforma intelectual e moral das classes subalternas, com a difusão entre elas de uma nova concepção de mundo.

Segundo Mochcovitch (1985), a educação não deveria ser tratada apenas como pensam os chamados teóricos da reprodução ou um mecanismo transmissor de conhecimento e da ideologia dominante, muito menos como palco para projetos políticos internacionais

e bem específicos como vem disseminando a CNDE, camuflando por meio de seu viés democrático.

Assim, a educação deve atuar como elemento potencialmente propulsor de igualdades sociais e de reconhecimento dos direitos de cidadania (direitos civis).

Mas, nesse sentido, a concepção de qualidade de educação surgiu no confronto entre atores, entre eles a CNDE que vê a “aprendizagem” entendida principalmente pelos resultados de testes em larga escala como o principal significado de qualidade educacional e aqueles que defendem uma visão abarcante com ênfase ampliada para o processo, uma visão mais ampla das medidas de teste para olhar as condições gerais do processo, ensino e aprendizagem.

A visão de qualidade repassada na CNDE só reforça a ideia da educação com viés mercadológico, segundo Young (2007), a educação foi transformada em si num mercado (ou um semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. E a escola passa a ser tratada como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue, moldando o indivíduo apenas para atuar no mercado e na acumulação capitalista. E assim, a noção de qualidade se limita em requerer condições, tais como infraestrutura, tempos e espaços para desenvolvimento do processo educativo, e a educação fica à mercê das metas, tabelas e comparativos de desempenho.

Por fim, na última tese crítica marxiana, verificamos o aspecto revolucionário e crítico-prático: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (MARX, 2007, p. 535). Do ponto de vista dos interesses essenciais dos trabalhadores, há a necessidade de um ensino conscientemente organizado de modo a possibilitar, dentro das condições e circunstâncias concretas, a transmissão e apropriação das objetivações intelectuais científicas, artísticas e filosóficas mais desenvolvidas por a humanidade ao longo da história (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016).

Em nosso entendimento, a educação da classe trabalhadora requer também a luta por uma sociedade que não tenha detentores privados dos meios de produção. Portanto, a síntese da educação no marxismo visa que ela deve ser mantida pelo Estado, mas não confiada ao Estado. E, portanto, sendo a classe trabalhadora

responsável por tomar em suas mãos a própria construção da sua instrução; assim a educação da classe trabalhadora não seria algo idealizado, em moldes do dever ser, mas uma educação da classe e para a classe. E nesse sentido, a educação no viés da Campanha está cada vez mais distante dessa realidade e mais atrelada ao conceito de mundo burguês, favorecendo um conjunto de estratégias que permeiam a sociabilidade do capital e a reprodução capitalista ampliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, nos dedicamos a tentar compreender a natureza da CNDE e o papel que desenvolveu na construção da política pública brasileira, assim como sua concepção sobre qualidade da educação. Concluímos, em linhas gerais, que a CNDE busca atender a meta de universalização da concepção de mundo da classe burguesa, mediante um conjunto de ações em prol de disseminar uma cultura única, baseada na acumulação e reprodução capitalista. Assim sendo, no ajuste a sociabilidade do capital em crise, a CNDE acaba cumprindo a missão de recomendar às parcerias públicas-privadas às políticas educacionais implementadas.

Constatamos, na esteira de Meszáros, que o forte apelo econômico e mercadológico está impresso nas diretrizes recomendadas pelos organismos internacionais aos países pobres. A CNDE ao defender as parcerias empresariais na educação pública, legitima a redução e racionalização dos gastos públicos para a educação pública, com expresse estímulo à iniciativa privada.

Atualmente, a pandemia Covid-19 escancarou antigos problemas estruturais no Brasil, acentuando, sobremaneira, as desigualdades socioeconômicas com severos desdobramentos no âmbito educacional. Historicamente, a educação brasileira é fundada no dualismo, em que a classe trabalhadora é penalizada em todos os níveis educacionais, trazendo-os prejuízos sem precedentes a sua formação humana. Desse modo, a prioridade pela educação básica ou técnica à classe trabalhadora revela todo o monitoramento do projeto burguês de uma educação limitada e sem perspectiva emancipatória.

Asseveramos que a crise do capital e humanitária, associados ao ideário neoliberal conservador, reduziu ou negou a ciência e as políticas socioeducacionais para as classes desfavorecidas. Denunciamos, portanto, que a noção da qualidade de educação pautada na Campanha ainda se baseia na responsabilização (*accountability*) apresentada por avaliações externas, da qual comprovadamente não reflete as necessidades da qualidade da educação pública direcionada à classe trabalhadora. Dito de outro modo, a qualidade do complexo da educação requisita de uma sistemática e progressivo financiamento em prol de uma educação plena e digna para a classe que produz riquezas.

Por fim, afirmamos que a CNDE expressa força política e notoriedade na construção das políticas públicas educacionais, embora conteste a falta de qualidade na educação pública brasileira, não consegue se contrapor a concepção empresarial imposta e articulada as recomendações dos organismos internacionais que, sobremaneira, ajusta à formação da classe trabalhadora aos interesses do mercado de trabalho; imprimindo as noções de competências, flexibilidade, consenso e adaptação à lógica mercadológica e concorrencial do capital em crise estrutural e humanitária.

REFERÊNCIAS

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quem somos?** Disponível em: Acesso em: 29 de junho de 2020.

_____. **Página inicial.** Disponível em: <<https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>. Acesso em 08 de junho de 2022.

_____. Quanto custa a qualidade da educação pública no Brasil? 2018. Ed. São Paulo. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/11-06-2018-11-55-quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil>>. Acesso em 08 de junho de 2022.

_____. **Quem somos?** Disponível em: <<https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>. Acesso em: 29 de junho. 2022.

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. **Crise estrutural, imperialismo e destrutividade do sistema:** projeto educativo de (in)sustentabilidade do capital na agenda 2015-2030. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, FACED-UFC, Fortaleza, 2019.

CORONAVÍRUS BRASIL. **Painel Coronavírus. 2022.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

DUARTE, C. E. Avaliação Da Aprendizagem Escolar: Como Os Professores Estão Praticando A Avaliação Na Escola. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 53-67, 2016.

IBGE. **Desemprego.** 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em: 12 julho de 2022.

LESSA, Sérgio. **Da contestação à rendição.** In: BERTOLDO, Edna et al (org.) Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo, Instituto Lukács, p. 29-5, 2012.

LEHER, Roberto; MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza.** 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão. São Paulo: Boitempo: 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Educação, Estado E Cidadania:** Uma Reflexão Sobre A Realidade Atual Do Sistema Educacional Brasileiro. 1985. 257 f. (Dissertação Mestre em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1985.

PEREIRA, João Márcio Mendes. PRONKO, Marcela (Org). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980- 2013). – Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

TUÃO, Renata Spadetti. **A campanha nacional pelo direito à educação**: determinantes sócio-históricos do projeto de concertação nacional. 2018. 291 f. Dissertação (Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

_____. A Campanha Nacional pelo Direito à educação no Brasil: fundamentos do projeto de concertação nacional. In: XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. 2017. **Anais eletrônicos**. Brasília, UNB. Disponível em:< https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502763687_ARQUIVO_RENATA_SPADETTI_TUAO_ST_037.pdf >. Acesso em janeiro 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

YOUNG, Michael. PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.004)

CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL E SUA TRAJETÓRIA NA GESTÃO PÚBLICA

Andréia dos Santos Martins de Oliveira

Mestranda do Curso de Maestría en Ciencias de la Educación da Universidad del Sol – UNADES – Paraguay, andrea_samir@hotmail.com;

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar, através de uma metodologia bibliográfica analítica, o contexto da Administração e Gestão Educacional no contexto maior da Gestão Pública, para tanto procura estabelecer os limites dos pressupostos operacionais Fayol e Taylor transpostos para a educação, o que viria a ser chamado de administração “clássica” para visão de uma instituição pública de prestação de serviços, para consubstanciar esta visão lança mão do direito administrativo para discutir a figura do gestor diante da proposta de gestão democrática preconizada na LDB. Como quadro teórico lança mão dos conceitos desenvolvidos pelos autores: CAMPOS (2010), LIBÂNEO (1994), FERREIRA (2004), FREIRE (1996,84, 82), SAVIANI (1984,85), PARO (2002), VEIGA, (1998) e dos documentos BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor. MEC, SEB.2004; Lei nº 9394/96, LDB (Lei das Diretrizes e Bases) para concluir que uma gestão educacional de qualidade é possível se está tomar a responsabilidade para si de que administrar não é apenas ordenar ou delegar funções, mas assegurar a viabilidade da execução das atividades com qualidade para todos cumprindo sua função social e político institucional e, em sequência uma efetiva ação de participação por parte da comunidade local. A gestão deve ser necessariamente descentralizada,

participativa e democrática, somente assim é possível poder realizar intervenções de forma justa, participativa e democrática.

Palavras-chave: Gestão Pública, Gestão Educacional, Gestão Democrática, Desafios Operacionais.

INTRODUÇÃO

Taylor (1990) e Fayol (1970) são considerados os pais da Teoria da Administração Clássica também chamada de administração científica, cabe notar que, Taylor está propondo uma organização e otimização de produção de materiais que antes eram desenvolvidos de forma artesanal (Idade Média), onde um operário era responsável por todas as etapas das operações até o produto final, para um processo de industrialização de produção em massa onde cada operário era responsável por uma etapa de produção, este conceito de segmentação vai então influenciar as várias áreas de produção, inclusive a educacional em uma procura de maior eficiência em sua prestação de serviços, a contribuição de Fayol está mais relacionada à figura do administrador que tem como tarefa: controlar, comandar (liderar), organizar, planejar (prever), coordenar (ligar, unir). Estas visões marcaram e ainda marcam muitas das propostas administrativas das mais diversas instituições, e especificamente no universo educacional serviu de paradigma do que se chama a administração escolar clássica, que tentava de algum modo transpor os conceitos de produção e montagem de objetos e otimização de manufaturas para o ambiente pedagógico, a administração “clássica” perdeu de vista que a empresa escola difere de uma fábrica de sapatos, por que apesar de ser uma empresa, sua natureza não é de produção, mas de prestação de serviços, e o seu cliente “não tem sempre razão”, mas se assemelha muito mais à instituições de prestação de serviços na área da saúde, onde às vezes, muitas vezes, o médico (professor) se vê obrigado a prescrever um remédio amargo (uma nota baixa), ou mesmo um tratamento mais agressivo (uma retenção) para o fim último de restabelecer a saúde (a aprendizagem) do seu cliente (aluno). Esta analogia tem um sabor cruel em Mato Grosso, onde a escola ciclada, trazendo em seu bojo a progressão automática, esconde as mazelas do processo educativo e recorrendo à imagem do médico, ficamos com um médico (professor) que mesmo sabendo das mazelas do seu paciente (as dificuldades de aprendizagem) se vê compelido pelo sistema a prescrever não um remédio eficiente mas um paliativo inócuo que apenas esconde e posterga o clímax que inevitavelmente acontece diante das avaliações externas (ENEM/PISA), deixando a

descoberto a ineficiência deste projeto de ensino sem nenhuma, ou quase nenhuma, intervenção e o que é pior sacrificando o futuro profissional de gerações de jovens vindo diretamente contra uma das cláusulas pétreas da constituição brasileira e retomada na LDB que no seu Art. 205 reza: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho**". (grifo da autora), procurar entender estas contradições à luz da missão maior da instituição escola referendada no art 205, já citado, se constitui no objetivo geral desta análise.

METODOLOGIA

Através de uma pesquisa bibliográfica constituída pela leitura dos teóricos CAMPOS (2010), LIBÂNEO (1994), FERREIRA (2004), FREIRE (1996,84, 82), SAVIANI (1984,85), PARO (2002), VEIGA, (1998) e dos documentos BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor. MEC, SEB.2004; Lei nº 9394/96, LDB (Lei das Diretrizes e Bases) busca-se traçar uma linha de transformações e adaptações que, a partir das concepções de Taylor e Fayol, ocorreram na administração como um todo é na administração da escola pública em particular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MUDANÇAS DE CENÁRIO, MUDANÇAS ADMINISTRATIVAS.

O modelo administrativo proposto por Taylor/Fayol no mundo administrativo teve que ser reinventado a partir da demanda de mercado, isto é, na medida que o processo de consumo se modificava e as relações custo-benefício se alteravam os modelos administrativos se adaptavam para tirar o melhor partido possível das mudanças estruturais, apenas como ilustração tem-se a mudança do modelo de produção fordista, modelo proposto por Henry Ford na linha direta de Taylor/Fayol que preconizava, entre

outras coisas, o controle de todas as etapas de produção e seus materiais bem como um alto volume de estocagem, para o modelo japonês denominado Toyotismo, onde pelo alto custo de se manter todas as etapas de produção se optou pelas subsidiárias, firmas satélites que produziam em alta escala e melhor determinado componente (atualmente isto acontece com os computadores) indústrias chinesas de tecnologia produzem em alta escala e por um preço muito menor componentes eletrônicos para empresas que são concorrentes (Apple, Samsung, Intel, etc...), ao mesmo tempo que só produziam o que era vendido, reduzindo assim o capital imobilizado, isto por que o Japão ressurgia de um apocalipse nuclear que devastou duas de suas mais importantes cidades Nagasaki e Hiroshima, e a partir de uma rendição incondicional elevou-se a uma das mais eficientes e competitivas economias do mundo globalizado, isto por que o Japão não possui uma indústria de base autosuficiente, dependendo da importação de aço e carvão e de outros insumos básicos para produzir seus produtos de valor agregado. Da mesma forma que acontece com a administração empresarial a administração educacional também muda de acordo com as circunstâncias, porém, não de mercado financeiro, mas do cenário político de cada época.

A escola tradicional que desenvolvia seu Projeto Político Pedagógico centralizado na figura de um gestor, soberano, isolado por opção, detentor da verdade, reflexo de um sistema político caracterizado pela figura dos caudilhos (estamos falando aqui de uma sociedade pré segunda guerra mundial) e em nível familiar da estrutura do pater poder (o pai como figura de manutenção pecuniária e de autoridade que vai ter seu início de desmoronamento por volta da década de 60, que tem seu ponto de ruptura no período pós ditadura militar (84) com o que é chamado de movimento da escola Nova.

A proposta da escola Nova traz como mote a redemocratização da administração escolar, ou, a gestão democrática, como é mais conhecida, segundo estes princípios na administração democrática o aluno passa de um simples expectador para um formador de opiniões. O corpo docente planeja, pesquisa e executa o fazer pedagógico, as sugestões são lançadas em pauta e decididas coletivamente. Diante de tais mudanças o espaço escolar agora é de

todos, as decisões são tomadas em conjunto. A gestão colabora e interage com os discentes, estes têm livre arbítrio e exerce autonomia e decisões no âmbito escolar. A gestão democrática age de forma universalizada em busca do ensino qualitativo para todos. O gestor ouve as sugestões dos docentes e acata as decisões de toda equipe de ensino. A comunidade tem outra visão da escola. Os pais são mais presentes e participam da vida dos filhos, aprimorando sugestões para um bom desempenho educacional, o que se espera deste modelo é que o coletivo interaja para o bem comum.

Aqui cabe um esclarecimento: embora o marco zero da escola Nova tenha sido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, sob o regime de Getúlio Vargas, e os parágrafos afirmarem que a escola Nova é um movimento pós ditadura militar, para que se entenda este processo se deve considerar o contexto deste quase meio século. O Movimento da Escola Nova teve em suas origens as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Dewey, com ampla divulgação tanto na Europa como nos EUA, no Brasil este movimento congregou pensadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), porém tal pensamento ia na contra-mão das políticas do Brasil, Getúlio Vargas, o pai dos pobres, nada mais era que um caudilho, no modelo de outros tantos dos seus contemporâneos, como Hitler na Alemanha, Mussoline na Itália, Stalin na Rússia e Peron na Argentina, mudam-se os nomes e os países mas o modelo administrativo é um só: o personalismo, a concentração de poder nas mãos de uma oligarquia e a obliterção parcial ou total dos demais poderes (legislativo e judiciário) em prol de um executivo que prometia resolver todas as necessidades sociais de uma vez por todas, e nada mais estranho a um caudilho do que um pensamento libertador, embora este seja o discurso da maioria dos tiranos. Depois do suicídio de Getúlio, em 1954, o Brasil é convulsionado por uma série de governos dos quais destaca-se, apenas pelo seu caráter democrático, o de Juscelino Kuschich, para depois da tentativa do golpe branco de Jânio Quadros, assumir seu vice Jango Goulard que com um mundo dividido entre capitalismo e comunismo, prepara o cenário para o golpe militar de 64 que tinha como bandeira proteger a família brasileira do perigo comunista, e durante mais

vinte anos a gestão educacional continuou a ser operacionalizada por forças político partidárias.

O que não pode se perder de vista nesta discussão é “a eficiência gerencial da empresa escola”, que deveria ser avaliada como em qualquer empresa de prestação de serviços pela qualidade dos mesmos, o que no caso específico deveria ser mensurado pela qualidade de aprendizagem demonstrada pelos usuários do sistema (os alunos), qualidade esta que qualquer que seja a orientação ideológica dos governantes se mostrou abaixo do nível exigido para o desenvolvimento social do país, para confirmar tais afirmações basta que sejam acessados os dados PISA, testes internos como SAEB, Prova Brasil e outros bem como as análises de economistas que apontam como um dos maiores gargalos para o desenvolvimento econômico do país é a falta de qualificação de mão de obra, isto em qualquer nível e em qualquer modalidade, isto levanta a seguinte questão: Será que a gestão democrática cumpre o seu papel de otimizar o atendimento de sua clientela, formar de maneira crítica seus alunos?

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A escola pode ser considerada um órgão público (ela é vinculada a outro órgão público, estadual ou municipal que são as secretarias de educação, que por sua vez estão vinculadas a um ente público estado e município respectivamente, o que por decorrência da lei, como todos os outros órgãos se submete às diretrizes do direito administrativo que tratam da administração pública. A partir de diversos conceitos e considerações feitas sobre a administração, delimita-se essa definição geral, para tratar de uma administração mais específica, a administração escolar que mesmo considerando muitos aspectos de qualquer prática administrativa, traz em seu bojo uma infinidade de peculiaridades inerentes à sua natureza.

Libâneo (1994) classifica quatro concepções de gestão: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrática-participativa.

Concepção técnico-científica, esta baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando sempre a racionalização dos trabalhos e a eficiência dos serviços escolares. Também conhecida em sua visão mais conservadora como administração clássica ou burocrática. Na versão mais recente e conhecida como modelo de gestão da qualidade total, utilizada de forma mais veemente em práticas de gestão da administração empresarial.

Concepção autogestionária sua base está na responsabilidade coletiva sem a presença de uma direção centralizada. Existe uma tendência nessa concepção de recusar o exercício da autoridade e as formas sistematizadas de organização e gestão. Valoriza muito a capacidade do grupo criar, instituir as suas próprias regras.

Concepção interpretativa, a base desta concepção se encontra na percepção de que a escola é uma realidade social subjetivamente construída.

Concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões, após a decisão tomada cada pessoa deve se responsabilizar por sua parte, admitindo a avaliação sistemática. E como é o envolvimento dos indivíduos nesta gestão específica?

A Constituição Federal de 1988 detalha que: juntos o estado e a família se responsabilizam em prol da educação e promoverão o desenvolvimento de igualdade e cidadania baseados na democracia, sendo este o ápice de proposta de política social deve-se também levar em conta a criação do currículo (tanto o específico como o oculto) para explicitar valores, normas e comportamentos. Como todo o pensamento dedutivo a constituição estabelece as metas, porém, não especifica os métodos os vários instrumentos a serem utilizados na construção da gestão democrática se estabelecerem a fim de quebrar regras de centralização, omissão, autoritarismo e controle burocrático imposto pela gestão tradicional, inclusive a participação da família e da comunidade esbarram no processo empírico, ou seja, nas circunstâncias vivenciais e particulares de cada tempo.

Na empiria se tem dois personagens distintos e complementares: professores e pais, muitas vezes em rota de colisão, professores reclamando que os pais não se comprometem com a educação de seus filhos e que a escola ensina mas não tem a função de educar, na outra ponta pais reclamando de professores que não se dedicam de maneira suficiente ao ensino. A radicalização de ambos os discursos esconde intencionalmente, ou não, dados que precisam ser levados em consideração. O primeiro deles é que a partir da década de sessenta a estrutura familiar mudou: anteriormente a família nuclear se estruturava na seguinte forma: o pai como mantenedor econômico, a mãe como cuidadora do lar – inclusive existia a profissão que muitas ostentavam com orgulho – “do lar”, neste arranjo produtivo havia tempo para que a mãe acompanhasse as atividades escolares, comparecesse aos conselhos de classe e se tornasse amiga da professora e da diretora, com o desenvolvimento tecnológico e a classe operária tendo acesso a bens materiais que antes eram apenas para a elite, ficou mais caro manter uma casa, consequentemente ambos tornaram-se provedores – mães começaram a trabalhar fora – deixando menos tempo para o diálogo escola-família, por outro lado, a estrutura familiar sofreu modificações; da família nuclear para a família afetiva, de modo que atualmente 60% das famílias brasileiras são mantidas pela mulher, assim as possibilidades de um contato mais estreito com a escola passam simplesmente por critérios econômicos alheios às intenções pedagógicas. Por outro lado, a afirmação de que a escola ensina, mas não se responsabiliza pela educação, esconde a falácia denominada “indefinição de conceitos”, em toda a educação fundamental os conceitos se interpenetram, um aluno que precisa de disciplina (educação) para prestar a atenção nos ensinamentos que o professor transmite está realizando e recebendo as duas funções (é educado a prestar a atenção e ao mesmo tempo lhe é ensinado as noções acadêmicas), um professor que quer “fazer a diferença” o faz a partir do seu exemplo pessoal e sua capacidade de gerar empatia, conceitos afins com a educação, mas também precisa ter domínio de conteúdo específico para que seu ensinamento seja eficaz, no universo de formação da criança os dois conceitos são mutuamente dependentes, se assim não fosse, inclusive, não haveriam tantos estudos sobre os malefícios que a indisciplina (falta

de educação) traz para aprendizagem (ensino). Empiricamente nota-se que colégios públicos atendendo uma clientela semelhante abrigando profissionais contratados pelos mesmos métodos apresentam resultados diferentes que estão diretamente ligados a capacidade da equipe gestora de manter a disciplina (educar) e estabelecer altos padrões de aprendizagem (ensino).

Por outro lado, muitas famílias pelos mais diversos motivos simplesmente transferem a educação dos seus filhos para o agente institucional, uma tendência observada inclusive na opção da escola de tempo integral que oferece a criança, alimentação, recreação, aulas de reforço etc... uma experiência que é vivenciada, inclusive, por países bem mais desenvolvidos, onde a instituição escolar com o apoio de uma equipe interdisciplinar estabelece uma rede de apoio à criança em seu desenvolvimento global. Na realidade brasileira onde os serviços básicos de atendimento ainda são precários, faltam nas instituições públicas tais profissionais (psicólogos, professores de apoio, nutricionistas, em alguns países esta rede de apoio se estende até para dentistas e oculistas), aqui os professores se veem obrigados para cumprir suas cargas horárias em se dividir em atendimentos em várias escolas, e em grandes centros com quarenta aulas muitos professores atendem três ou quatro instituições, alguns chegando a atender 500 alunos, gerando evidentemente um conflito gerencial e administrativo.

Por outro lado, deve-se lembrar que a gestão democrática está em processo de desenvolvimento. Todo sistema que provoca mudanças exige flexibilidade, moderabilidade e sobretudo reflexão sobre o que foi e o que poderá ser. A escola é o reflexo de seus componentes. Se os novos olhares tiverem focados no desenvolvimento de sua clientela, com certeza, os resultados fluirão através de novos procedimentos pedagógicos.

Paro (1997,p.10) observou que suprema democracia está na essência da vida escolar " A transformação do esquema de autoridade no interior da escola agora pertence a todos". A perspectiva da sociedade está além dos muros escolares uma vez que esta está consciente que as verdadeiras transformações acontecem no seio do ambiente escolar e é nela que a voz da juventude pode ser ouvida, o olhar dos jovens poderá mostrar novas formas de interpretar e maneiras diversas de interagir com esse mundo e cabe a

este modelo de gestão imprimir uma constante marca de mediação, contribuindo com um ambiente agradável e acolhedor para que se estabeleça o espaço do diálogo operacionalizado. Veiga & Rezende (1998) quando afirmam que, o primeiro elemento explícito é que os executivos escolares são elos humanos na complexa corrente organizacional.

Os artigos 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 22 do Plano Nacional de Educação (PNE) indicam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares. Dessa forma, a escola assume um processo de coletividade que estão interligados por um determinante comum, a gestão democrática.

GESTÃO ESCOLAR DESAFIOS A ENFRENTAR:

Um destes desafio é a gestão dos seus mecanismos de financiamento. Como já devidamente explicitado parágrafos anteriores a escola pública integra o sistema de administração pública da educação federal, estadual ou municipal, como está determinado na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por tal sistema entende-se a rede formada pelas escolas públicas e sua estrutura de sustentação, ou seja, os mecanismos necessários ao seu funcionamento. Entre esses mecanismos encontram-se a administração de recursos financeiros. Para compreender em que espaço se trabalha essa competência, é fundamental que se entenda as duas formas de aplicação dos recursos que financiam a escola: a centralizada e a descentralizada.

A aplicação centralizada, que compreende a maior parte dos recursos financeiros, é realizada por uma instância administrativa à qual a escola está submetida hierarquicamente, em geral a Secretária de Educação. Neste caso, os recursos para financiamento da escola chegam a ela na forma de benefícios, como a estrutura física, carteiras escolares, pagamento de servidores, e tudo aquilo que a escola não paga diretamente, mas recebe indiretamente por intermédio de um órgão executor.

A aplicação descentralizada é realizada pela escola, em geral, por uma unidade executora a ela associada. Os recursos públicos, neste caso, financiam a aquisição de materiais e a contratação de serviços realizados diretamente pela escola, como material de consumo, equipamentos de manutenção e funcionamento e pequenos reparos, por exemplo. Para que toda a “engrenagem” de financiamento do ensino seja colocada em ação, é fundamental estar atento para as estruturas e as regras da administração pública.

O segundo desafio é quanto a sua própria natureza e por consequência ao trato dos clientes (alunos). A escola pública pode ser vista, também, como uma unidade administrativa, que funciona seguindo os princípios de legalidade (Obediência ao que a lei prescreve), moralidade (Aplicação de regras de correta administração regida pela ética, em perfeita conjugação com a lei, para resguardar o interesse público), impessoalidade (os atos devem atender aos interesses da comunidade, de forma impessoal) e publicidade (os atos devem ser divulgados o mais amplamente possível), devidamente explanados.

Para garantir os serviços e evitar ações arbitrárias por conta dos dirigentes, esses princípios são as regras gerais que vão sustentar a modernização e a qualidade. Para fundamentar o conhecimento sobre gestão e administração, é importante entender que existem diferenças que podem servir de norte para o gestor, uma vez que ao entender esse processo, pode-se agir, de acordo com o que lhe foi estabelecido.

Nesse conjunto de reflexões a gestão tem um papel de apresentar e analisar a situação da conjuntura do processo social como um todo na sociedade, que vão discutir os problemas relacionados ao serviço público. Assim, com o passar do tempo percebe-se que a educação brasileira teve uma evolução acentuada com quebras de paradigmas, porém fáceis de serem ressaltadas.

Todavia, se faz necessário dizer que a semelhança entre as organizações públicas, dentre elas as educacionais, acontecem justamente por causa do entendimento geral de gestão ou administração. Mas no que tange ao sistema educacional há uma forma específica de gestão, como quer Cândido (1974):

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. (Cândido, 1974, p. 107).

Em muitos momentos a gestão educacional não progride porque os membros que a compõe não assumem suas tarefas conforme foi orientado por seu superior e quando a equipe não assimila que cada um tem um papel a cumprir o resultado não será promissor e certamente será sem a qualidade esperada. Na medida em que as relações de produção vão mudando, as relações sociais são modificadas, sendo as mesmas, permeadas pelos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, o que implica dizer que tanto estes aspectos como as relações são flexíveis, modificam-se e adquirem complexidades e abordagens variadas.

No âmbito da educação, essas mudanças ocorrem de forma ainda mais complexa, uma vez que a escola na sociedade em que vivemos, bem como em outras sociedades, tem uma função social bem definida, a qual se encontra sempre em questão e é motivo de constantes debates, reflexões e discussões, mas primordialmente a função da escola é ser “palco principal do processo educativo” (LDB – 9.394/96).

A escola tem uma tarefa ainda muito difícil, a de acompanhar o processo de globalização, modernização da sociedade e incorporar e produzir novos valores que sejam válidos para a sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento, dado o desafio a escola tem sofrido ainda com a crise social, ocasionada principalmente pelas políticas neoliberais de educação. “A ação da escola tendo em vista uma educação para o trabalho produtivo, começa pelo seu compromisso com o meio físico e social onde está inserida, dado que ela é o receptáculo da experiência social”. (Idem, p. 73).

Um outro desafio é a implantação organizacional da gestão democrática, que é ainda um desafio às escolas, uma vez que a democracia no processo educativo tem uma história bem recente, assim como o processo de democratização política em geral, que

tem no Brasil, o seu processo de desenvolvimento marcado por contradições e conflitos. a gestão escolar precisa retomar a especificidade da gestão educacional dando um sentido político as ações administrativas e de superar o autoritarismo que de certa forma marca suas relações, muitas vezes, pela ausência da participação dos sujeitos que fazem parte do processo educativo, nas definições dos objetivos e de suas ações. Paro (2002), explica que:

Por isso, uma teoria e prática de administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a administração escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor- que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Paro (2002 apud Hora, p. 8)

A Gestão escolar é muito importante e significativa no processo educacional. Visto que, acompanha, coordena a área educativa, propriamente dita, da escola e da educação escolar. É ela que determina os objetivos para o ensino, sejam eles gerais ou específicos. Define também as linhas de atuação de acordo com os objetivos e as características da comunidade e dos alunos.

Para isso, propõe metas a serem atingidas, elabora os conteúdos curriculares e faz o acompanhamento pedagógico, avaliando o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e do cumprimento das metas. Além de observar o desempenho dos alunos, do corpo docente e de todos da equipe escolar. Ressalta-se que, também, agrega a este conceito a tomada de decisão, a organização e o desenvolvimento do que foi acordado pela coletividade a partir dos princípios e finalidades da educação.

Dessa forma, Ferreira (2004, p. 241) afirma que:

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa “cultura globalizada”. Isso significa aprender com cada “mundo” diferenciado que se coloca suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana, garantir a qualidade da educação a partir de princípios e finalidades definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum de toda a humanidade.

Assim, observa-se que a gestão escolar deve proporcionar um ambiente educacional eficaz cujos fundamentos são princípios significativos para o desenvolvimento do ser humano, onde a partir da vivência dos envolvidos na Educação, o qual faz-se necessário ter o conhecimento das referidas vivências e com o empenho, envolvimento e comprometimento é possível desenvolver um trabalho plausível e com isso, contribuir para a construção de uma sociedade melhor, cidadã. A gestão não se delimita ao ato de administrar, cerca-se de diálogo que é uma das características da democracia. Neste sentido,

[...] quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo liberdade de expressão, a vivência de processos de convivências democráticas, a serem efetivados no cotidiano, em busca de projetos coletivos. (BRASIL, 2004, p. 26).

É uma situação de ensino que corresponde ao momento em que uma pessoa, intencionalmente, ajuda outra a produzir algum tipo de conhecimento. Mas isso não acontece de qualquer forma, em qualquer lugar. Segundo Freire, (1996, p. 22) “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou própria construção. Este é o primeiro saber necessário à formação do docente, numa perspectiva progressista”. A gestão deve atender à demanda do contexto atual, com uma organização que possibilite formar cidadãos críticos, capazes de lidar, conscientemente, com a realidade científica e tecnológica na qual estão.

Logo, é essencial que, no contexto da escola, o gestor saiba quem são seus alunos e por que precisam aprender, para decidir que medidas devem ser tomadas para ajudar no seu aprimoramento como pessoa. É imprescindível proporcionar situações que favoreçam a aprendizagem significativa dos conhecimentos julgados essenciais para a vida, além da escola considerando as expectativas e aspirações da sociedade. Assim, a visão de mundo e a concepção de aprendizagem daqueles que organizam o ensino interferem diretamente na forma como o aluno será percebido, na seleção do currículo e nas decisões administrativas.

Ao observar no contexto escolar o aluno age de acordo com os incentivos e determinações estabelecidas pelo sistema, observando-se principalmente o papel da família quanto a sua educação, na medida que o interesse pelos estudos são fundamentais para que a escola alcance os resultados pretendidos, no que tange aos seus objetivos, metas e índices. Campos (2010, p. 86) comenta que:

Compreendendo a escola como instituição aprendente, temos que banir a gestão comum e trazer para o interior da escola modelos de gestão que, sob o ponto de vista científico, possibilitem uma ação racional na organização, estrutura e funcionamento e viabilizem também a aplicação do processo pedagógico.

Ressaltando o pensamento de Campos, a gestão é fundamental para que o processo ensino e aprendizagem aconteçam de forma promissora. Pois, com uma gestão alicerçada na democracia, na cidadania verificar-se-á que o processo pedagógico pode desenvolver um trabalho articulado, onde os alunos terão oportunidade de conhecer de forma significativa outros contextos, os quais contribuirão com uma aprendizagem de qualidade.

Segundo Freire (1996, p. 26) afirma que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

Ser gestor é ser líder e segundo Hunter (2004, p.8) “Um líder eficiente é aquele que desenvolve as habilidades e as qualidades morais que o capacitam a inspirar e influenciar um grupo de pessoas”, pois é um profissional que cria condições e desenvolve ações importantes para que os seres humanos, que muitas vezes estão à margem da sociedade sejam incluídos. Portanto, as contribuições são significativas para o processo educativo, porém, vamos conhecer quanto as suas contribuições frente às ações participativas e democráticas. Pois, a atuação do mesmo não deve se restringir ao rendimento, as ações específicas da escola, ou melhor, no espaço escolar, mas compartilhar os conhecimentos que estão sendo construído na escola e com isso, contribuir com a construção de uma sociedade cidadã, melhor.

De acordo com Saviani (1985, p.62), afirma que:

Aquilo que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida formação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente cometida aos cursos superiores de educação, sejam eles denominados de pedagogia ou não.

O que se espera atualmente da gestão democrática é que seja capaz de definir metas, e motivar todos os grupos que compõe a escola para alcançarem os objetivos propostos e ajudar a crescer continuamente, que seja organizando não somente questões administrativas, mas que sejam acompanhados com veracidade os aspectos educativos e principalmente o relacionamento entre os envolvidos no processo. É importante que a comunidade escolar conheça o projeto político pedagógico, o qual é um documento que norteia todas as ações no contexto escolar, e a partir uma concepção dialógica, busque possibilidades, metodologias, técnicas de ensino, alternativas nos princípios democráticos, participativos e cidadãos, porém como esta gestão se comporta diante de uma crise global onde os cenários mudam a todo o instante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pressupõe-se que uma gestão educacional de qualidade é possível se esta tomar a responsabilidade para si de que administrar não é apenas ordenar ou delegar funções, mas assegurar a viabilidade da execução das atividades com qualidade para todos, cumprindo sua função social e político institucional e, em sequência uma efetiva ação de participação por parte da comunidade local.

A gestão deve ser necessariamente descentralizada, participativa e democrática. É relevante que se tenha no processo educacional autonomia para encaminhar as situações-problemas que ocorrem no contexto escolar, principalmente no que tange ao aprendizado dos alunos. Um dos caminhos fundamentais para exercer a gestão pedagógica, é através do diálogo onde se observa que por meio do diálogo podemos realizar intervenções de forma justa, participativa e democrática.

As ações são baseadas nas especificidades determinadas pelo regimento escolar, projeto político pedagógico, plano de ação, que também incluem: objetivos gerais e específicos, metas, plano de curso, plano de aula, avaliação e formação da equipe escolar. O sucesso de sua atuação, conta com a comunidade escolar que tem uma função social e educativa que faz seu trabalho a partir da premissa de que a aprendizagem escolar é decorrência de relações sociais, afetivas e cognitivas que se estabelecem principalmente na sala de aula, onde são vivenciadas situações formais de ensino.

Portanto, esta prática emana do entendimento de cada indivíduo inserido no contexto escolar para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem, sendo o seu sucesso dependente da compreensão do papel social da Educação e do conhecimento de saberes específicos necessários. Visto que, a gestão precisa estar interagindo com o processo metodológico, cujo intento é alcançar resultados exitosos no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza Vasques de. **PROGESTÃO: Como desenvolver a gestão dos servidores na escola**. Brasília; CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação. 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo. Ed. Loyola, 2002.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Tecendo Diálogos, construindo pontes: a educação como artífice da paz**. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2001.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Ghedini Costa. (org.) **Formação da pedagoga e do pedagogo**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar** / Luiz Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 -2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**; Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor. Caderno 5. Elaboração Ignez Pinyo Navarro (al.) Brasília: MEC, SEB. 2004.

BRITO, César Lobato; GHEDIN, Evandro Luiz. **Ética e formação de professores**. Manaus: UEA Edições: Editora Raphaela, 2008.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e Inovação: reflexões sobre a avaliação, o currículo e a docência**. Curitiba: Editora Melo, 2010.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e Inovação: reflexões sobre a avaliação, o currículo e a docência**. Curitiba: Editora Melo, 2010.

CARVALHO, Maria do Carmo Nacif de. **Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro. Editora Senac Nacional, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12 ed. São Paulo: Cortes, 2008.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**, 8 ed., São Paulo, Adas, 1970.

FERREIRA, N.S.C. **Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática. Educação e Sociedade**, Campinas, nº 89. P. 1227-1249, set/dez, 2004.

FERREIRA, N.S.C. **Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática. Educação e Sociedade**, Campinas, nº 89. P. 1227-1249, set/dez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Lei nº 13.005. **Plano Nacional de Educação**, 14 junho de 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Lei nº 4024/61. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso: 23 fev. 2022.

Lei nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 03 fev. 2022.

Lei nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 23 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei. **A importância da abordagem histórica da gestão educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, ago. 2006.

LOTT, Paula Amorim. **Como ser pedagogo no século XXI: sua importância em nossas vidas**. Artigo da semana de pedagogia. 2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. São Paulo. Cortez. 2002.

PEETERS, Maria Francisca; COOMAM, Maria M. Augusta de. **Pequena História da Educação**.6. Ed. SP: Edições Melhoramentos, 1964.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHEIRO, Maria Eveline. **A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). Escola: Espaço do projeto político – pedagógico. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Relação entre administração escolar e prática pedagógica**. In: Administração Colegiada na Escola Pública. Campinas. SP, Papirus, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 4. Ed. Campinas. São Paulo. Autores Associados. 1984.

_____. **Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo**. Revista da ANDE/ Associação Nacional de Educação, n. 9: São Paulo, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O pedagogo no terceiro milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas do saber, do fazer e do poder**. In. FEUSP. Identidade do Pedagogo. São Paulo: FEUSP, 1996.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis, Vozes, 1987.

TAYLOR, W.F. **Princípios de administração científica**, 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Projeto Pedagógico da Escola: Uma construção possível. 20 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.005)

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO, SUJEITOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM PERNAMBUCO

Ana Maria Sotero Pereira

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (FPCEUP), Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. ana.sotero@upe.br.

RESUMO

É no cenário de crise do Estado e de estratégias de regulação da Educação pelos sistemas de ensino que emerge a Educação do Campo no Brasil, constatando-se que ao mesmo tempo em que o sistema educacional brasileiro busca responder às novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade, na tentativa de melhorar os índices de escolarização e formação profissional e mudar o quadro atual da educação, observa-se a tensão entre os interesses governamentais e as reais necessidades dos atores sociais, através da mobilização política e da participação da sociedade, especificamente dos movimentos sociais, na luta pela educação de qualidade e pela garantia do direito à educação. Abordaremos a produção acadêmica e científica de professores, pesquisadores e movimentos sociais e suas contribuições para consolidar a educação do campo, como área científica na graduação e pós-graduação da UPE Campus Mata Norte. As experiências acumuladas no período de 2000 a 2017 no âmbito do PRONERA e da formação de educadores do campo; fomentou a integração entre ensino, pesquisa e extensão; forneceu subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração da obra intitulada Educação do Campo: Concepção, Sujeitos e Processos de Formação de educadores em Pernambuco, publicada em 2019, no formato ebook pela Editora da

Universidade de Pernambuco (EDUPE). A obra foi organizada em sete capítulos que se complementam, na qual abordamos diversos temas e problemáticas acerca da educação, direitos humanos e formação de educadores/as do campo no contexto da globalização; a reflexão acerca da construção da política pública de Educação do Campo; a constituição do coletivo estadual de educação como espaço de formação e de organização política, no contexto da luta pela reforma agrária; a construção do currículo intercultural entre os povos indígenas e as relações de poder e o diálogo intercultural na vivência do currículo do curso de Pedagogia da Terra.

Palavras-chave: Educação do Campo, formação de professores, sustentabilidade, interculturalidade, currículo.

INTRODUÇÃO

A problemática da formação de educadores envolve diversos atores, em especial, os educandos, os professores e as instituições do Ensino Superior. As concepções de educação que permeiam os currículos e as práticas educativas revelam uma ideologia e uma intencionalidade políticas que se traduzem em práticas educativas tradicionais ou inovadoras e refletem as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo em nível local, nacional e global. As instituições formadoras de nível superior, nos últimos anos, têm convergido para modelos de formação baseados nos paradigmas educacionais emergentes, centrando-se nos aspectos técnicos, político-pedagógicos e humanos da formação docente, servindo-se de discursos e narratividades voltados para os pressupostos da globalização e da tecnologia, enfatizando o desenvolvimento de competências e o exercício da cidadania.

Ao considerarmos o Estado enquanto agente regulador e promotor das políticas públicas em educação em todos os níveis e modalidades de ensino, evidencia-se a tensão entre o cognitivo, o conteúdo e as subjetividades não apenas na lógica da inclusão/exclusão social, mas, sobretudo na perspectiva das complementariedades contraditórias. Neste contexto, pensar a formação de educadores do campo requer um olhar sobre os principais atores envolvidos, sobre as suas identidades, subjetividades e práticas, que emergem do processo de formação.

No Brasil, o MST tem sido um dos principais protagonistas na proposição e implantação da política de educação do campo em áreas de Reforma Agrária ao atuar em ações de parcerias e projetos desenvolvidos em espaços públicos, pelo ministério do desenvolvimento agrário em parceria com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Programa Nacional de educação na reforma Agrária (PRONERA), Instituições de Formação (universidades, escolas agrícolas, escolas básicas) e Secretarias de Educação em nível local e nacional. No cenário político, junto aos seus militantes e na própria sociedade, aliada à luta pela reforma agrária e pelos direitos emergem às reivindicações por educação, saúde, trabalho, terra, dignidade e cidadania.

METODOLOGIA

Uma análise mais teórica e sistemática desse processo de formação de educadores do campo, apoiada nas ciências da educação, na perspectiva da educação como um direito humano e na concepção de educação do campo com base nas diretrizes operacionais para a educação do campo e na lei de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil), permite-nos situar a problemática no contexto mais amplo, no âmbito das políticas públicas de formação de professores, em nível local e global, com base na educação do campo enquanto uma pedagogia social emergente, que nos permite repensar o processo de formação em suas lógicas (concepção de educação, organicidade, currículo, saberes científicos, tecnológicos e pedagógicos) e em suas práticas (contextos, dinâmicas e processos de formação, militância política, articulação entre educação do campo e desenvolvimento local, construção de identidades, e práticas educativas sustentáveis).

A busca de um referencial teórico para compreender a problemática da formação dos educadores do campo em suas múltiplas dimensões, a partir do campo empírico, tornou-se assim um dos principais desafios no processo de investigação. A metodologia da investigação foi construída a partir do campo empírico, constituindo-se em pesquisa qualitativa.

A observação participante foi realizada quando, na qualidade de coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Pedagogia da Terra), despertamos o interesse sobre as concepções e práticas de formação dos educadores do campo, especificamente como estes se relacionavam com os saberes e construíam identidade e profissionalidade docente. Sob a influência da concepção político-pedagógica do MST os educadores do campo, apropriavam-se dos conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos, ao mesmo tempo em que exerciam novas formas de relação com o saber, com marcas das identidades e subjetividades dos sujeitos do campo, dos saberes científico e cultura acadêmica, na Universidade de Pernambuco.

Na pesquisa documental, partimos inicialmente da análise de documentos oficiais que tinha como foco central a educação como um direito humano, com destaque para o relatório da UNESCO

(2000); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96); As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, e o Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra com ênfase na educação do Campo, do Dossiê MST escola, além dos relatórios do curso, que apresentava uma avaliação do processo de formação inicial dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A luta pelos Direitos Humanos surge em contraposição à lógica excludente do mercado de trabalho, observando-se diferenças nos países do norte global e do sul global, a exemplo da África e da América Latina que têm sido pouco considerados no direito internacional quando confrontados com os índices de desenvolvimento humano. No que se refere aos direitos individuais e coletivos, observamos a polaridade entre os sujeitos do direito; por um lado o indivíduo enquanto sujeito político e por outro, «o Estado enquanto sujeito jurídico, vale salientar, neste contexto, que « nas últimas décadas a grande maioria da população mundial não aparece nas políticas públicas enquanto sujeito, mas como objeto (SANTOS, 2008)¹. Na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, após os anos de 1960, anos da Declaração dos Direitos Humanos, embora tenha-se observado avanços no campo social, de forma concreta, os direitos coletivos não entraram no campo dos Direitos Humanos, sendo, ainda, o Estado a Instituição que representa, regula e implementa políticas públicas com vistas a garantir o que fora proposto nesta Declaração, sendo pertinente compreender o contexto colonialista em que esta foi criada e de que forma, na atualidade o que está proposto é ou foi cumprido. Enquanto agente regulador da sociedade, o Estado tem sido colocado no centro do debate, por um lado enquanto promotor de políticas públicas e sociais e por outro lado, enquanto centralizador das políticas, dos direitos coletivos e individuais e do poder.

¹ Palestra sobre *Direitos Humanos ante os Desafios da Desigualdade Social e da Diversidade Cultural*, proferida no Colóquio Internacional “Desafios aos Direitos Humanos e à Justiça Global: a Luta pela Igualdade e pelo reconhecimento da Diferença”, promovida pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Novembro, 2008.

Diante da diversidade dos povos do campo e da organização da sociedade brasileira, evidencia-se a importância do diálogo e o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os povos do mundo, uma vez que no contexto mundial, as ações de políticas públicas e sociais são observadas e protagonizadas por diversos atores sociais e territórios, em diferentes contextos nos quais se articulam o desenvolvimento local e global, cenário no qual a problemática da educação no contexto da globalização remete-nos a questão da cooperação, da solidariedade e da sustentabilidade, constituindo-se em novos desafios, sujeitos e processos na busca de novos paradigmas que respondam às exigências da contemporaneidade e encontre saídas e perspectivas para a preservação do meio ambiente, a qualidade de vida no planeta, a segurança alimentar, a dignidade humana, o aquecimento global, a sustentabilidade econômica, a ética social, entre outros.

A atuação de organismos internacionais, das organizações não governamentais e dos movimentos sociais, assumem uma proporção mundial, identificando e desenvolvendo ações de intervenção e mobilização social em contextos de exclusão, abandono, exploração do trabalho infantil, trabalho escravo, epidemias, pobreza, miséria, exploração sexual, desemprego e fome em diversos países e territórios, que demandam políticas nacionais e internacionais para o enfrentamento das injustiças sociais, desigualdade, exclusão e contradições da sociedade capitalista. Assim, a defesa dos direitos humanos e a luta por justiça social tornam-se a palavra de ordem da sociedade globalizada em contraposição às políticas públicas neoliberais, que tem como base a perspectiva da inclusão/exclusão e segue a lógica do mercado de trabalho e da sociedade capitalista.

Enquanto problemática emergente, a Educação do Campo, ainda é acompanhada de muitos preconceitos e descrédito na sua relevância e contextualização em nível local, nacional e mundial, onde se faz necessário, compreendemos que existe o espaço e o momento político para pensar a Educação do Campo em suas especificidades, identidades e cidadanias, a qualidade da educação, o perfil e a formação de professores para atuar nestas escolas de forma a contrapor-se à regulação do mercado de trabalho e a lógica da exclusão/inclusão.

No âmbito da formação de professores e da aproximação da Universidade de Pernambuco com os movimentos sociais, foram oferecidas ações de formação inicial, projetos e programas financiados pelo Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)². Destacam-se a formação de monitores para a alfabetização de jovens e adultos (2000 a 2002), e a oferta dos cursos de formação de professores: Curso Norma Médio e Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação do Campo, mais conhecido como o curso de Pedagogia da Terra (2004 a 2008).

Durante este período, foi possível acompanhar ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, no Campus Mata Norte, onde foram realizados diversos eventos, ações de formação e produções acadêmicas e científicas. A prática da pesquisa na formação de professores, fomentou e resultou em vários artigos científicos, que foram organizados em uma coletânea intitulada “Educação do Campo: Concepção, Sujeitos e Processos de Formação de educadores em Pernambuco”. Esta obra resultou do processo de pesquisa, ensino e extensão no âmbito dos movimentos sociais e do PRONERA e revela as problemáticas e perspectivas da educação do campo em Pernambuco. O livro foi composto por sete capítulos, elaborados por professores, pesquisadores e acadêmicos, nos grupos de pesquisa, artigos científicos, dissertações de mestrado, monografias e trabalhos de conclusão de curso; o que revela o potencial científico das equipes e dos projetos de cursos de formação dos educadores do campo.

No primeiro capítulo, SOTERO, A.M.P aborda a educação, direitos humanos e formação de educadores/as do campo no contexto da globalização, a partir da luta dos movimentos sociais e do Movimento por uma educação do campo no Brasil, na qual se evidenciam sujeitos e processos de formação (os movimentos sociais, o Estado, as instituições formadoras, os educadores e os povos do campo), no âmbito das políticas públicas e seus impactos em nível

² Este capítulo sintetiza o resultado do trabalho realizado durante 10 anos, em ações integradas de pesquisa, ensino e extensão, no âmbito da formação de educadores do campo; em parceria com a Universidade de Pernambuco (UPE), Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A publicação do ebook, foi aprovada em edital de fomento da editora da Universidade de Pernambuco (EDUPE) em 2019.

local, nacional e internacional. Destaca ainda a relação entre educação e sustentabilidade e o educador do campo enquanto agente de desenvolvimento local.

No segundo capítulo intitulado educação do campo e os desafios da educação da classe trabalhadora, Rubineuza Souza apresenta uma reflexão acerca da construção da política pública de Educação do Campo, tomando por base o alijamento dos sujeitos do campo e das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que analisa que a precariedade dessa educação era a condição da oferta a essas populações. Analisa também, como os sujeitos do campo ao fazer a luta pela terra ressignifica seu projeto educativo buscando alterar a forma e conteúdo dessa educação.

No terceiro capítulo intitulado o coletivo estadual de educação e a formação de educadores/as do campo em Pernambuco; Flávia Silva e Ana Pessoa apresentam um breve histórico da constituição do coletivo estadual de educação como espaço de formação e de organização política, no contexto da luta pela reforma agrária. Destacam os sujeitos do processo e a criação de frentes de trabalho como estratégias para a construção de uma política de educação do campo e formação de professores no contexto local.

No quarto capítulo, Jeane Costa vem dialogar com o leitor sobre as Relações de poder e o diálogo intercultural na vivência do currículo do curso de Pedagogia da Terra, assim denominado pelo Movimento dos Sem Terra (MST) na Universidade de Pernambuco no tocante aos cursos realizados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em parceria com a Universidade de Pernambuco, UPE – Campus Mata Norte em 2004-2008, com parcerias entre as instituições; UPE/ Instituto de Apoio a Fundação Universidade de Pernambuco/ IAUPE e direção estadual do MST/PE, especificamente pelo setor de educação em Pernambuco.

No quinto capítulo, Fátima França investiga as práticas educativas curriculares interculturais no âmbito dos encontros de formação continuada de professores indígenas (BRASIL, 2005a e b). Analisa a complexa relação entre currículo e identidade cultural, da qual faz parte a dimensão individual e coletiva dos indivíduos

(FREIRE, 2004); nas pesquisas sobre currículo intercultural (SILVA & MOREIRA, 10 1995; FLEURI, 2003), dentre outros.

A pesquisa aponta que, na construção do currículo intercultural entre os povos indígenas, estão presentes os desafios de assegurar a identidade e a história dos povos; evitarem adequações de políticas; superar a intenção integracionista/assimilacionista; assegurar o currículo mínimo nacional e garantir, através da educação escolarizada o acesso ao uso-fruto dos bens socialmente produzidos. Por fim, constata que esses pressupostos se subordinam a normas, regulamentos e procedimentos administrativos que se inserem no sistema educacional estadual de Pernambuco, resultando num paradoxo entre as políticas públicas educacionais e a escola desejada pelos povos indígenas.

No sexto capítulo, Maria do Carmo Barbosa analisa a exploração do pensamento histórico dos camponeses realizada e desenvolvida nas escolas do campo e sua implicação teórico-prática. O estudo teve como objetivo conhecer o modo como os professores e os alunos ligados ao MST pensam o ensino de História, diagnose que serviu de base para o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em História da UPE, Campus Mata Norte.

O estudo revela que a seleção de conteúdo e o conhecimento histórico do professor são os aspectos mais controversos do ensino de História, pois pode fazer entrar os valores históricos do professor e mesmo dos textos utilizados em conflito direto com os valores dos educandos, considerando que a terra é um sonho que provoca o imaginário dos camponeses despossuídos, que em certa medida, pode justificar a condição para a adesão aos movimentos sociais, desses sujeitos, resultando em organização e formação de movimentos como o MST (Movimento dos Sem Terra) e consequentemente, choque de valores com aqueles que possuem outro imaginário.

Por fim, o sétimo e último capítulo, foi elaborado coletivamente por Rosa Rodrigues, professora da disciplina estágio supervisionado, em parceria com os alunos da turma de Licenciatura em Pedagogia da UPE – Campus Mata Norte. Aborda a articulação entre teoria e prática na construção dos saberes docentes e na aproximação com o campo de estágio. As vivências e as práticas contextualizadas e interdisciplinares possibilitaram um olhar crítico e reflexivo acerca

da articulação entre teoria e prática na formação dos educadores do campo. O texto registra a construção da identidade docente e a importância da ludicidade na educação do campo.

Diante desta vasta produção científica e acadêmica; e da construção da educação do campo enquanto área de conhecimento científico na Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, no âmbito do PRONERA resta-nos convidar os/as leitores/as a conhecer a concepção, sujeitos e processos da formação dos educadores do campo em Pernambuco, a partir da vivência coletiva, da construção de saberes e das relações interculturais que se estabelecem na prática de formação de professores e das ações coletivas entre os movimentos sociais, o Estado e as instituições formadoras no âmbito da educação e das políticas públicas.

Faz-se necessário pensar a formação docente a partir da compreensão de diferentes contextos e culturas, considerando os novos paradigmas, entre eles o tecnológico e a educação do campo, situando o(a) educador(a) enquanto sujeitos reflexivos, pesquisadores e produtores de conhecimento. Formar o professor, requer rever não só a questão da qualidade do ensino e da oferta dos cursos de formação de professores, como também investir na melhoria das condições de formação e no processo de formação inicial, e continuada de professor, perspectivando o educador/a do campo enquanto agente de desenvolvimento local, o que nos leva a destacar que a questão da formação de professores apresenta alguns desafios, os quais abordaremos a seguir.

Um primeiro desafio que se coloca é a necessidade de compreender o significado e a dimensão política da Educação do Campo no contexto atual. Pensar em ser educador ou educadora do campo implica em quebrar paradigmas, romper preconceitos, investir na sua formação pedagógica e política. Assumir a luta pela educação libertadora, aliada a um projeto coletivo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, visando a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável. Para concretizar esta escola, faz-se necessário, respeitar a diversidade dos povos do campo, conhecer sua identidade e considerar a subjetividade de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos que vivem no e do campo. É compreender que o campo é um espaço de conflito devido à política econômica do país e do processo de globalização da economia,

onde uma minoria detém o poder porque possui terras, equipamentos, capital, conhecimento, tecnologias da produção, da informação e da comunicação, além da força política para manter a hegemonia, as desigualdades sociais e a exploração do trabalhador.

Contraditoriamente o campo também é um espaço de vida, de produção, de felicidade e de cultura e é nessa perspectiva que se coloca o desafio de educar. Ser educador e educadora do campo pressupõe uma postura política, na medida em que o ato de educar não é neutro, pois existe uma intencionalidade no projeto pedagógico das escolas, que extrapola o espaço geográfico e territorial, mas que se diferenciam no perfil de cidadão que esta escola pretende formar, nas concepções de educação presentes em nossa prática, na subjetividade e na identidade de todos os que compõem a escola: pais, alunos, professores, gestores, comunidade e o Poder Público Estadual, Municipal e Federal.

Neste cenário, a formação de educadores e educadoras do campo, para atuar com os povos do campo e, em áreas de reforma agrária pressupõe uma identidade de classe e uma intencionalidade política na medida em que o docente estará comprometido, desde o momento em que faz a opção pelo curso de Licenciatura, com a classe trabalhadora, com os povos do campo, das florestas, com agricultores e agricultoras, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, mulheres quebradoras de côco, seringueiros, entre tantos povos excluídos da sociedade capitalista e que produzem, com a sua força de trabalho, as riquezas e os alimentos para o desenvolvimento do nosso país. É nessa perspectiva que a escola do campo se diferencia e cria sua própria identidade, uma vez que sua proposta pedagógica deve estar inserida no contexto de luta dos movimentos sociais e das instituições parceiras na construção de um projeto de Educação socialista que possui suas especificidades na medida em que diferencia o perfil do educando e educanda que se pretende formar, com base numa concepção progressista e humanista de educação, que reflete a forma como esta abordagem educacional concebe o homem, o mundo, a sociedade, a escola, a cultura, o processo ensino-aprendizagem, o método, a avaliação, o planejamento, a gestão e o currículo.

A intencionalidade política no processo de formação docente revela-se no conteúdo desta própria formação, os currículos dos

cursos de formação de professores nas universidades refletem por um lado a influência dos organismos internacionais e do mundo do trabalho a exemplo das orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Banco Mundial, do mercado de trabalho, da pedagogia das competências, entre outros. Por outro não podemos ignorar a necessidade de formar um educador que possa enfrentar esses desafios, mas sobretudo se contrapor a essa lógica da globalização, neste sentido é preciso articular as exigências do mundo do trabalho às demandas e identidades dos movimentos sociais que cada vez mais ocupam espaços no âmbito das políticas públicas, apresentando demandas e contribuições em todos os níveis. É preciso que estas competências sejam vistas como um ponto de partida e não de chegada, pois almejar formar educadores do campo com base nas exigências do mercado de trabalho e da sociedade capitalista seria reproduzir as desigualdades sociais, a educação tradicional e conteudista, com ênfase nos resultados e não no processo de formação humana.

Embora tenhamos avançado no debate e na implementação de ações no que se refere à concepção e à construção da Política de Educação do Campo, a exemplo dos discursos políticos oficiais postos pelas instituições públicas destacarem o respeito à identidade e subjetividade dos povos do campo, faz-se necessário destacar que estas conquistas são o resultado da mobilização política dos povos do campo e o protagonismo do MST como movimento legítimo que conhece, propõe, critica, se contrapõe, luta, se expõe e exige que o Estado assuma suas responsabilidades e respeite a identidade e subjetividades dos povos do campo, do direito à Terra, à Humanidade, à Cidadania e à Dignidade.

Foi no contexto de luta, de pressão popular e de mobilização dos movimentos sociais, que foram elaboradas e publicadas as Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo (resolução CNE/ceb nº 1, de 3 de abril) em 2002, que representa o compromisso do Estado com os movimentos sociais e a Educação do Campo no Brasil. A concepção de educação do campo, concebida pelos diversos atores sociais, distingue de forma clara o conceito de campo e rural em contraposição ao conceito urbano centrado de educação, ao destacar:

A educação do campo, tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mas do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão do campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidencia de conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. (Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo, 2002, p. 4-5).

Com base nas diretrizes operacionais para a educação do campo, a proposta que emerge da parceria entre a universidade e os movimentos sociais, através de um processo dialógico e intercultural, tem por objetivo a formação de educadores e educadoras do campo, numa perspectiva crítica que tem por referência as bases conceituais de uma Educação Humanista e Progressista, onde seja possível conhecer, analisar, criticar e transformar a realidade numa dimensão ética e coletiva, tomando a educação como um direito humano, problematizando a realidade social, reconhecendo as desigualdades, provocando a inquietação, a busca de superação dos limites e o compromisso com a melhoria da qualidade de vida para todos. Para enfrentar este desafio, a formação inicial e continuada dos educadores e educadoras do campo deve considerar a dimensão ética, política e pedagógica, e considerar os educadores e educadoras enquanto sujeitos e protagonistas da Construção das Escolas do Campo, tomando como novo paradigma a mudança de concepções onde é necessário superar o conceito de diferente e implementar uma proposta de escola alternativa, inserida no contexto de luta pela Reforma Agrária e por um novo projeto de sociedade, que supere a lógica de desigualdade social imposta pelo processo de globalização e pela política neoliberal da sociedade capitalista. Assim, as Escolas do Campo trazem como concepção

pedagógica a formação política dos sujeitos do campo, o resgate da cidadania, e a Educação enquanto direito de todos e dever do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise da sociedade capitalista coloca, por um lado a problemática da inclusão/exclusão, diante da qual, o paradigma neoliberal, tem sido utilizado como saída política e econômica para a globalização da economia onde novas relações de produção se estabeleceram, evidenciando novas formas de regulação do Estado, principalmente no âmbito das Políticas Públicas, econômica e social. O cenário mundial tem gerado mecanismos de exclusão cada vez mais fortes, baseados na concentração de renda, na exploração do trabalho, no livre comércio entre as nações e na divisão da população mundial em grandes blocos de países que se diferenciam pelo poder econômico e político em nível mundial, características da globalização que refletem nas políticas públicas através do discurso da democracia, da descentralização e da autonomia. Nesta perspectiva, a lógica que move o mundo globalizado é da exclusão, da livre negociação, da falsa ideia de autonomia e democracia que revela a retirada do Estado do Bem Estar e impõe a política do Estado Mínimo³ (GENTILLI e SILVA, 1994; FRIGOTTO, 1995).

O processo de globalização da economia tem repercutido significativamente nas relações de produção e no perfil do cidadão para atender às exigências do mercado de trabalho no mundo atual, onde o grande desafio que se coloca é a necessidade de formar o cidadão para novas relações de produção na sociedade tecnológica. Enquanto tendência global, o paradigma da inclusão/exclusão social está relacionado à lógica do capital e do mercado de trabalho, e embora mantenha suas especificidades em nível nacional, em diversos países, observa-se o surgimento de novas relações

3 Em nível global e local, a Política Neoliberal, ao mesmo tempo em que anuncia a descentralização das políticas sociais, entendidas como ações concretas que visem a melhoria da qualidade de vida da maioria da população, incluindo o investimento dos recursos financeiros, por outro lado mantém ações e mecanismos de controle e avaliação dessas políticas, atribuindo ao Estado o papel de regulador e centralizador no campo das políticas econômicas e sociais.

no campo de trabalho, na sociedade, na economia, na política e na educação com o protagonismo de diferentes atores e em diversos cenários. Isto implica em repensar o perfil do trabalhador e novos desafios são postos à educação do futuro.

O novo cenário educacional traz à tona a discussão sobre os diversos aspectos que envolvem o objeto de estudo do saber e do fazer pedagógicos: o processo educativo em suas dimensões sociais, multiculturais, cognitivas e epistemológicas, evidenciando a necessidade de uma discussão mais profunda sobre as instituições que formam os educadores e as concepções de educação que norteiam tal processo.

Assim, o processo de formação docente deverá contemplar também os princípios da ética e da autonomia e a construção de práticas contextualizadas que desenvolvam competências e habilidades numa perspectiva interdisciplinar. Tais mudanças implicam na necessidade de preparar o professor para criar e lidar com novas situações de aprendizagem que integram os elementos das ciências e tecnologia, o domínio de áreas específicas do conhecimento, bem como desenvolver uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem. O professor deverá atuar como mediador no processo de construção do conhecimento e também como pesquisador, que deve considerar o saber sistematizado pela ciência e o saber empírico, próprio da vivência e das experiências de vida dos sujeitos em diferentes contextos.

É preciso reafirmar sua identidade, subjetividade e cultura, considerando que os povos do campo possuem um projeto próprio de desenvolvimento local sustentável, de Educação e de país. Ao abordar/refletir a formação de educadores em contextos mais amplos, do local ao global, é necessário considerar os contextos, analisar os espaços e os territórios como terreno de resistência às exigências do mercado de trabalho e como terreno fecundo de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a escola e os professores que nela atuam, como algo que pode ser portador de futuro e de desenvolvimento. A Educação do Campo não pode ser tratada enquanto questão periférica, localizada e isolada do que acontece no mundo, muito menos a formação de educadores do campo face à crise da sociedade capitalista.

A questão da Educação do Campo no Brasil situa-se em diferentes espaços e níveis e envolve diversos atores sociais, especificamente quanto aos contextos de formação, as estratégias de regulação da Educação pelo sistema de ensino e o papel desenvolvido pelo Estado com relação ao desenvolvimento do Campo, onde o Estado lança um olhar para o local e o território considerando-os como espaços pertinentes para a formulação de respostas aos problemas educativos. Ao abordar a Educação do Campo no Brasil, partimos de uma reflexão sobre a educação e o desenvolvimento local, a nossa referência do local é o campo, enquanto espaço de luta, de conflitos, contradições e potencialidades.

Nesta direção vale destacar que a Concepção de Educação do Campo, foi construída a partir das lutas dos sujeitos do campo, com a participação de diversos setores da sociedade, destacando-se os movimentos sociais do campo, as organizações não governamentais e as instituições formadoras, que pressionaram o Estado para a formulação de políticas públicas que considerassem as identidades e subjetividades dos povos do campo. Situada no interior das políticas públicas de educação especificamente a partir da década de 1990, a Educação do Campo foi colocada no centro do debate político, social e educativo, período em que os movimentos sociais protagonizaram lutas no campo da Reforma Agrária, na qual estavam associadas outras reivindicações dos povos do campo.

Assim, foram postas no cenário político local, nacional e internacional, da desigualdade social, da inclusão/exclusão, da sustentabilidade do campo, a saúde, as condições de sobrevivência das famílias camponesas, a agricultura familiar e a criação de condições dignas de sobrevivência como forma de garantir a permanência dos povos do campo em suas terras (quilombolas, índios, ribeirinhos, povos das florestas, pescadores, agricultores trabalhadores Sem Terra, mulheres quebradoras de côco, atingidos por barragens), entre tantos povos que vivem em situação de pobreza e de exclusão social face ao sistema capitalista e ao processo de globalização que tem repercussão nas diversas esferas de poder e na sociedade.

Por outro lado, os povos do campo têm revelado formas próprias de conceber o trabalho, a vida e as relações sociais, partindo de um novo modelo de organização que se contrapõe a lógica da

sociedade capitalista. Uma questão fundamental é o fato de que as políticas educativas, embora tenham apresentado avanços no âmbito de ações de formação de professores, da democratização do acesso à educação, da melhoria da qualidade do ensino e infraestrutura dos espaços educacionais.

Os referenciais teóricos que fundamentam o processo de formação, nas últimas décadas, destacam a escola como espaço único e privilegiado de práticas educativas e, portanto, da educação, da formação e da prática docente. A visão reducionista com que as políticas públicas de formação de educadores concebem e conduzem tal processo, ignoram diferentes povos, suas identidades e subjetividades, contextos e espaços educativos, reforçando um modelo de formação ultrapassado que não qualifica os professores para lidar com diferentes culturas e situações de aprendizagem em ambiente multicultural.

O protagonismo dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Sem Terra, aponta para a perspectiva do exercício da democracia e da cidadania no contexto da crise do Estado e da Globalização. Neste cenário os Movimentos sociais têm pressionado o Governo e as Instituições Públicas, em especial as Universidades no sentido de assumir e desenvolver ações de políticas públicas que considerem as demandas, a cultura e a identidade camponesa, provocando o diálogo com as diferenças. É preciso considerar a educação do campo situada num contexto inter e multicultural, complexo, (MORIN, 2000) que revela as lutas de classes e sociais pelos direitos humanos, dignidade, condições de vida, participação política nas tomadas de decisões e construção das políticas públicas que considerem as concepções e práticas que se desenvolvem nesses diferentes contextos em suas especificidades, tensões, contradições, avanços e perspectivas de uma mudança de paradigma que considere o campo como espaço de lutas, mas também de alternativas para o desenvolvimento sustentável local e global.

Nesta perspectiva, a educação multicultural, a educação para a cidadania, a educação como Direito Humano, a necessidade da conscientização, a educação libertadora, são concepções que permeiam a educação do campo e que abordam o saber e o fazer pedagógicos como objeto de estudo da própria prática, pois este materializa as concepções e os desejos dos atores envolvidos, uma

vez que é a partir da vivência de práticas educativas contextualizadas em espaços escolares e não escolares, que educadores(as) e educandos(as) se reconhecem, produzem o conhecimento e desenvolvem ações pedagógicas que trazem em si, subsídios para a reflexão e ação pedagógica.

Com base no exposto, fica evidenciado que o estudo da educação do campo no contexto atual, deve considerar a formação, a prática docente, a escola, os diferentes espaços e contextos educativos, a sociedade e a produção do conhecimento em nível local, nacional e global. No que se refere ao direito às escolhas, compreende-se que ao optar pelo curso de licenciatura em Pedagogia, com ênfase na educação do campo é necessário que o processo de formação contemple as identidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos, promovendo o diálogo intercultural e propicie novas relações com os saberes (científico, teórico, empírico) que permitam aos educadores/as em formação refletir e perceber que a identidade profissional é permeada pela identidade individual e coletiva e considera o direito às raízes na medida em que lança desafios e perspectivas acerca dos contextos, dos conhecimentos e das trajetórias de formação.

Discutir as concepções de educação presentes na formação e da prática dos professores do campo leva-nos a refletir sobre os modelos de formação que por um lado preconizam o desenvolvimento de competências e habilidades face às mudanças no mundo do trabalho e exigência da sociedade capitalista e por outro lado a necessidade de garantir uma formação humana que seja crítica, reflexiva e sensível a questão da sustentabilidade e da preservação da vida no planeta, ou seja formação de sujeitos de direitos que tenha voz e vez nas políticas públicas locais, nacionais e globais.

Diante desse quadro é fundamental pensar a formação docente a partir da compreensão de diferentes contextos e culturas, considerando os novos paradigmas, entre eles o tecnológico e a educação do campo, situando o(a) educador(a) enquanto sujeitos reflexivos, pesquisadores e produtores de conhecimento. Neste contexto, formar o professor, requer rever não só a questão da qualidade do ensino e da oferta dos cursos de formação de professores, como também investir na melhoria das condições de formação e no processo de formação inicial, e continuada de professor, perspectivando

o educador/a do campo enquanto agente de desenvolvimento local. Vale salientar que o Brasil é um país em desenvolvimento, multicultural, com diferenças regionais e possui suas especificidades, nesta perspectiva o fazer e o saber pedagógicos devem ser mediados pelo diálogo entre as diferenças, considerando contextos, culturas e visão de mundo que envolve professores e alunos numa relação dialógica, política e ideológica (FREIRE: 1987; 1996, 2003).

O que temos observado nos cursos de formação de educadores, de forma geral, tem sido a fragmentação do saber e do fazer pedagógicos, como também a necessidade de qualificar os docentes universitários (professores formadores) tanto do ponto de vista teórico, como propiciando a estes um contato mais próximo com os espaços pedagógicos onde estes docentes irão atuar: escola, comunidade, contexto da zona urbana e rural, campo e cidade, ou seja, é necessário que o professor conheça a realidade para a qual está formando os seus alunos, como também é importante a sua identificação com o perfil de educador que pretende formar, uma vez que a riqueza da prática pedagógica reside na possibilidade de partindo do processo de construção do conhecimento e da gestão de classe, o educador tomar o próprio processo de formação e os aspectos que o envolvem como objeto de reflexão e investigação contínua, alimentando a própria prática, considerando a sala de aula e os cursos de formação de educadores como espaço de pesquisa permanente, numa perspectiva interdisciplinar.

Diante da problemática apresentada, podemos destacar que; os cursos de formação de professores devem contemplar as dimensões humanas, política, ética, ideológica, técnica e pedagógica, na perspectiva de que o educador articule em sua prática, os conhecimentos teóricos, próprios do processo de formação com as exigências da prática. Espera-se que a prática docente seja vivenciada durante o processo de formação, contribuindo para a construção do conhecimento do aluno através da articulação teoria-prática, considerando suas experiências, sua vivência e sua cultura, partindo do direito às escolhas e durante o processo de formação ao considera as identidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos, refletir acerca do direito às raízes através do diálogo intercultural. O processo de formação de educadores tanto do campo quanto da cidade, deve ser ancorado pela epistemologia

humanista e progressista da educação, pela prática interdisciplinar e contextualizada, a partir da problematização da realidade e da contextualização do currículo, considerando os princípios da ética, da autonomia, sem perder de vista a identidade, a cultura e a subjetividade dos sujeitos e o perfil do cidadão que se pretende formar e para qual sociedade.

Neste cenário cabe às instituições formadoras, especificamente às universidades uma grande responsabilidade no sentido de ser um pólo em que converge diversos saberes, culturas, o conhecimento científico e as aprendizagens a partir das interações entre diferentes povos e culturas. É preciso abertura, diálogo, construção coletiva e recursos para a promoção de ações de formação de educadores sensíveis à problemática social, a luta de classe, as desigualdades, os direitos humanos, sustentabilidade e a produção científica, investindo em ações de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a sensibilização de diversos setores sociais e divulgação dos saberes produzidos em parceria por diversas representações da sociedade: as instituições formadoras, as escolas campo de estágio, os movimentos sociais, os comitês regionais, o poder público através do Estado e suas instituições.

Por fim, vale considerar que enquanto problemática emergente, a temática da Educação do Campo surgiu e, em alguns momentos, ainda tem sido abordada como tema marginal, com poucos investimentos e ações de políticas públicas nos sistemas de ensino e na área da investigação científica. Atualmente, ainda é acompanhada de muitos preconceitos e descrédito na sua relevância e contextualização em nível local, nacional e mundial. O futuro das escolas do campo e das escolas rurais parece não se constituir em um problema interno aos sistemas educativos, muito menos o perfil e a formação dos educadores que atuam nestas escolas. Neste sentido pensar e fazer são verbos que estão intrinsecamente ligados ao processo de formação e prática docente, através do diálogo entre as diferenças e do respeito às identidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Zaia (org.).(2000). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILLI, P. & SILVA, T. T da(org). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GENTILLI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, (Coleção Estudos Culturais da Educação), 1995.

LIBÂNEO, José Carlos **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 97), 2000.

MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTOS. Palestra sobre **Direitos Humanos ante os Desafios da Desigualdade Social e da Diversidade Cultural**, in Colóquio Internacional “Desafios aos Direitos Humanos e à Justiça Global: a Luta pela Igualdade e pelo reconhecimento da Diferença”. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Novembro, 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.006)

SOCIEDADE E FAKENEWS: A CRISE GLOBAL DA DESINFORMAÇÃO SISTEMÁTICA NO ENSINO BRASILEIRO

Tarcisio Bezerra de Lima Jr

Doutorando em Ciências Sociais – Linha de Pesquisa Complexidade, Cultura e Pensamento Social (PPGCS/UFRN); Mestre em História e Espaços (UFRN); Especialista em Gestão Pública Universitária (UFRN); MBA em Gestão de Conflitos (FAL/RN); Especialista em Gestão de Pessoas (FAL/RN); Administrador (UFRN), Historiador (UFRN), graduando em pedagogia (UFRN). tarcisiolimajr@gmail.com

RESUMO

O estudo visa problematizar a disseminação de *fakenews*, contrainformação e desinformação em ambiente escolar bem como o impacto destes na formação sócio educacional do estudante brasileiro dos anos finais do ensino médio. A globalização e a facilitação do acesso tecnológico às plataformas virtuais midiáticas fizeram surgir um novo espaço de comunicação e entretenimento na sociedade atual. A cibercultura imprimiu celeridade e “democratizou”, de certa forma, os produtores de conteúdo midiático, porem “fragilizou” a segurança informacional e popularizou a desinformação sistemática. A pesquisa se estrutura em eventos ocorridos em ambiente escolar (escolas públicas e privadas) com relação à disseminação de *fakenews* e desinformação. Os dados serão coletados e tabulados através da abordagem quali-quantitativa e oferecerão subsídios à problemática da pesquisa. A análise dos resultados aponta para a generalização da desinformação e a prática de vilania informacional, bem como apresenta uma estratificação social do impacto das *fakenews* no ambiente escolar, apontando a escola pública relativamente como mais consciente, porém mais vulnerável à dispersão de *fakenews*.

Palavras-chave: Sociedade, *Fakenews*, Desinformação, Educação, Globalização, Ética.

*Se a educação não muda a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire (1921-1997)

“A linha reta do horizonte é a prova cabal, mais-que-perfeita, que o planeta Terra é plano” disse o negacionista/terraplanista Jotha Martins criador do canal no YouTube “Sem Hipocrisia” que se auto intitula pesquisador, dono de diversos posts, matérias e conteúdo sobre terraplanismo com vídeos com mais de 431 mil visualizações¹. Outro streamer e produtor de conteúdo chamado Super Xandão, em seu canal no YouTube com mais de 29,9 mil inscritos/seguidores também reverbera sobre o tema chegando a marca de quase 3 milhões de visualizações e 370 mil curtidas em entrevista ao Flow Podcast Super #213². O que as afirmativas das orações anteriores expõem não tem teor humorístico, irônico ou hipotético, mas sim uma “sentença” afirmativa invocando ideais, pseudociência e pensamentos de teóricos da Idade Média para sua fundamentação basilar destas ideias para o público que os acompanham.

Porém qual a relação desses produtores de conteúdo digital com a perceptível crise sistêmica do ensino brasileiro? A conjuntura político-social sempre foi decisiva na construção do sistema de ensino brasileiro, bem como os fatores culturais, espaciais e tecnológicos³ intrínsecos nesta mesma sociedade. Cronologicamente, vivemos o pleno desenvolvimento social adentrando ao século XXI, na chamada Era Tecnológica⁴; caracterizamo-nos, pois, como sujeitos sociais dependentes destas tecnologias em praticamente todos os processos rotineiros. Portanto, como sociedade tecnológica,

1 Ver entrevista completa no Youtube no canal Quem Somos Nós em: <https://www.youtube.com/watch?v=XH1ITfddsrM&t=292s&ab_channel=QuemSomosN%C3%B3s%3F>. Acessado em 05 de set de 2022.

2 Ver entrevista em: https://www.youtube.com/watch?v=707zRTWP6so&t=25s&ab_channel=FlowPodcast. Acessado em 05 de set de 2022.

3 Entendendo a tecnologia como mecanismo/instrumento/técnica que sempre permeou o desenvolvimento social do homem ao longo de sua história (Nota do autor).

4 Também conhecida como Era Digital ou Era da Informação – compreende meados de 1970 aos dias atuais, a qual impulsionada pela indústria armamentista militar aliada à animosidade e atmosfera bélica entre as principais potências mundiais tivemos um sobressalto das ferramentas, equipamentos e utensílios eletrônicos nas áreas informacionais, digitais e virtuais como a criação de processadores e computadores e o desenvolvimento da Inteligência Artificial (SENDOV, 1984).

percebemo-nos com elevada dependência estruturante de equipamentos e eletroeletrônicos nas tratativas do dia a dia.

Na educação tal advento proporcionou avanços, em especial nas comunicações, como acesso ao ensino remoto no atual momento pandêmico instaurado desde 2020⁵. Ampliou-se a capacidade de ensino e aprendizado ao sair do espaço físico, tradicional e histórico da escola como a conhecemos (espaço institucional), para um novo patamar de ensino ao extrapolar tais barreiras físicas e espaciais – o ensino está ao alcance dos nossos dedos pelas plataformas virtuais (espaço educacional). A tecnologia está em todo lugar, sendo inevitável a sua criação e desenvolvimento, pois é uma característica humana nata (ARAÚJO, 2007; SCHWARTZMAN, 2005).

Elencadas, sucintamente, as definições da sociedade tecnológica e dos espaços educacionais, torna-se necessário compreendermos o que ocorre com essa nova geração de estudantes. Estudos comportamentais e psicossociais traçam perfis de como (re)age tais gerações de estudantes nessa sociedade tecnológica quanto ao consumo e interesses. Tais estudos geracionais⁶ são constantes e auxiliam sistematicamente não só empresas e seus departamentos de *marketing* na prospecção de mercado através da análise de perfis de possíveis consumidores e clientes, mas também são fundamentais aos psicólogos, terapeutas e psicopedagogos em seus diagnósticos e análises laborais.

Sabendo disso, esta pesquisa pautara-se nos jovens da chamada geração Z e posteriores⁷ – cronologicamente inseridos nesta Era Tecnológica, tendo como característica a alta dependência dos aparatos e equipamentos eletroeletrônicos em suas relações sociais

5 Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19); Portaria MS nº 188 do Ministério da Saúde, de 3 de fevereiro de 2020; Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; Portaria MS nº 454, de 20 de março de 2020; IN nº 1, de 17 de agosto de 2020; IN nº 109, de 29 de outubro de 2020 e demais posteriores.

6 Tais estudos geracionais tomam por referência Karl Mannheim (1893-1947) como precursor deste campo do conhecimento.

7 A classificação brasileira de gerações para estudo comportamentais e de perfil aponta a seguinte configuração: Baby Boomers – (1945 – 1964) / Geração X – (1965 – 1979) / Geração Y ou Millenials (1980-1994) / Geração Z – (1995 – 2010; Alpha (2011 - Atual). Embora alguns autores só reconheçam estudos até a Geração Z (WELLER, 2010; McCRIINDEL, 2014; FURIA, 2013).

e diárias (FURIA, 2013; WELLER, 2010). Aliada a observação da alta dependência tecnológica dessas novas gerações traçou-se uma análise do desempenho escolar (QEDu; Censo Escolar; INEP; IDEB; SEEC/RN) deste grupo de discentes pertencentes a estas gerações específicas.

O estudo considera as análises de desempenho acadêmico escolar das instituições públicas da Região metropolitana do município de Natal (2018-2020) a fim de corroborar a hipótese que, embora tais organizações estejam inseridas sócia e historicamente na Era Tecnológica da sociedade atual, o desempenho acadêmico-educacional não retrata tais avanços e conexão com o cenário tecnológico observado, diacronicamente, sofre com taxas de insucesso e índices de retração que impossibilitam o alcance de metas pré-estabelecidas pelo MEC e demais estatutos mensuradores de desempenho⁸, oferecendo, assim, um recorte situacional do sistema de educação potiguar.

Aliada a esta questão social, cultural, tecnológica e pedagógica da relação da atual geração de estudantes com a educação em meio à esta sociedade tecnológica saliente-se outro fator de considerável impacto no atual sistema de ensino: a disseminação de *fakenews*, através da desinformação e contrainformação generalizada em praticamente todos os níveis de ensino. Portanto, eis a justificativa de se iniciar o presente estudo com as entrevistas e falas de 02 (dois) influenciadores digitais que tratam sobre o terraplanismo e negacionismo. A exemplo, os anos de 2019 a 2021 apresentaram fortes vinculações midiáticas sobre a hipótese da Terra Plana (uma teoria /pensamento medieval ligado aos séculos XIV ao XVII) o que por si só já se refletiria em razoável preocupação, haja vista reconsiderar a validade de uma hipótese arcaica, obsoleta e refutada da epistemologia mundial em dias atuais seria fato impensado e, por vezes, esdrúxulo considerando nosso atual cenário tecnológico e científico.

Assim, considerando a disponibilidade tecnológica; o acesso à informação e as garantias institucionais de ensino aos indivíduos, dever-se-ia observar um cenário educacional ideal no qual teríamos

8 IDEB; INEP; SAEB; CENSO ESCOLAR; ENEM; IBGE; SEEC/RN.

um pleno desenvolvimento cognitivo e o fomento ao conhecimento transdisciplinar múltiplo. Porém, o cenário real demonstra que tais estruturas disponíveis não refletem o resultado ideal e sim, apresentam um cenário oposto do esperado: evasões, reprovações, desinteresses e por vezes indisciplina (BASTOS, 2015; COLOMBO, RAZZO, 2002). Embora Michel Foucaut (1979) já apontasse a não linearidade do desenvolvimento humano e, por assim dizer, sua caótica evolução quanto sociedade no tempo e espaço. Tal premissa foucaultiana ainda causa estranheza diante dos dados e resultados obtidos nas últimas décadas.

Pode-se falar em crise na sociedade tecnológica considerando a perspectiva das novas gerações ou a dinâmica competitiva da atual sociedade fragilizou/desestabilizou o desempenho sociocultural das mesmas? Teria a superexposição midiática e as campanhas mercadológicas para o superconsumo influenciado no sentido de termos uma geração cada vez mais agorista e alienada socialmente. Ou apenas superestimou-se uma expectativa quanto a uma possível supergeração que se apresentasse dinâmica, instruída, reflexiva, detentora de um pensamento crítico em um contexto sócio histórico altamente informatizado (FOCAULT, 1979; 1995b)?

Ora, é inegável que as novas tecnologias trouxeram avanços indiscutíveis, disseminando uma revolução sem precedentes na sociedade em todos os segmentos possíveis desde saúde à segurança; de educação à comunicação, em específico às relações interpessoais (moldando formas de interagir, comunicar e participar de eventos e demais correlatos). Mas, apesar de toda essa facilidade de acesso, como explicar, por exemplo, que *fakenews* proporcionem a circulação de teorias e ideias absurdas com status de verdade (ou como um novo postulando científico) entre os atuais jovens? O DataFolha aponta que 7% da população brasileira acredita que a forma do planeta Terra é plana e 4% não sabe/souberam dizer⁹.

Pensa-se na atual sociedade em constante evolução e sincronizada com seu tempo e espaço. Ensejando novos olhares e novas perspectivas socioculturais e, por que não, educacionais (CYRULNIK;

9 Pesquisa Data Folha disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/7-dos-brasileiros-afirmam-que-terra-e-plana-mostra-pesquisa.shtml> >. Acessado em 08 de set de 2022.

MORIN, 2004). Como agir em um mundo tecnológico e super conectado, no qual o desempenho escolar dos alunos não reflete essa atualidade tecnológica? Como combater o fantasma das *fakenews* e da desinformação? Como os educadores tratam esse desafio? Podemos dizer que as novas gerações não estão preparadas “culturalmente” para o convívio escolar ou para o pensamento crítico reflexivo? Percebe-se a escalada de um tipo de adoecimento psicossocial entre nossos jovens? Ou a atual estrutura institucional da escola não mais atende às demandas desta geração?

A PEDAGOGIA E AS INTERFACES DA NOVA PRÁXIS EDUCACIONAL

Alunos e professores devem saber que seu maior tesouro o diálogo; o professor deve saber que a prática de ensino é na verdade uma troca de experiências.

Paulo Freire (1921-1997)

Compreender como a cultura tecnológica influencia a socialização e a convivência escolar da jovem geração de estudantes¹⁰ e das gerações seguintes pela perspectiva destes mesmos alunos torna-se imprescindível para que se possa desenvolver estratégias didático-pedagógicas que se adequem à esta nova realidade social no âmbito de uma nova abordagem educacional.

O papel de convívio e ensino familiar é, por vezes, delegado à streamers, influenciadores e produtores de conteúdo digital. O ambiente familiar encontra-se cada vez mais oprimido pelas exigências das relações de trabalho e emprego dos pais e responsáveis e a questão do tempo-família torna-se cada vez mais escasso nos dias atuais. O tempo passa a ser moeda de troca na atual sociedade e o sistema neoliberal capitalista avança cada vez mais na imersão do sujeito social na prática/exercício do trabalho.

As crianças cada vez mais cedo estão sendo delegadas ao Youtube; TikTok; Instagram; Kwaii; facebook e congêneres. Assim, discutir como a escola pode fomentar possíveis mudanças de planejamento, ensino, didáticas e manejos que possibilitem ensinar

10 Adotou-se como foco deste estudo a análise da geração Z como universo amostral da pesquisa.

políticas públicas que favoreçam a adaptação da escola e do educador à esta nova realidade social/geracional torna-se imprescindível, mas não resolveria a complexidade da situação. Essa nova escola carece de novas práxis (?) – e neste sentido os educadores têm um papel essencial na construção dessa nova dinâmica da relação aluno + educador (FURIA, 2013; GADOTTI, 2018; MCCRIDLE, 2014).

Este estudo trouxe a análise do desempenho escolar das instituições de ensino fundamental e médio da rede pública da região metropolitana da cidade de Natal no Rio Grande do Norte¹¹ a fim de possibilitar uma discussão teórica com a fatualidade dos resultados reais e estatísticos das organizações educacionais dos últimos anos (2018 a 2020). Analisando qualitativamente os dados obtidos, no intuito de possibilitar a percepção das relações entre a vivência e socialização escolar da atual geração de estudantes através do uso massivo tecnológico como vetor de interferência/impacto no espaço educacional:

A pesquisa em ciências sociais lida com pessoas e seus contextos de vida (...) com foco nos indivíduos e grupos - e seus comportamentos dentro de culturas e organizações (SOMEKH; LEWINS, 2015, p. 27).

Para Guerri (2015) as ferramentas metodológicas de aporte no tratamento destes recortes, quadros, estatísticas e notícias são essenciais como instrumento de medição e comparação amostral quanto ao universo total do objeto de estudo. Já os discursos foram analisados afim de compor percepções quanto à relação da

11 Utilizou-se para o presente estudo a análise de desempenho disponíveis online das escolas da zona urbana da Região Metropolitana de Natal/RN - A criação da Região Metropolitana de Natal (RMN) ocorreu por meio da lei complementar estadual (LCE) nº 152, de 16 de janeiro de 1997, inicialmente compreendendo os municípios de Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Ceará-Mirim, Macaíba e Extremoz. Em 10 de janeiro de 2002 Nísia Floresta e São José de Mipibu foram adicionados à RMN e, apenas quatro dias depois, foram aprovados o estatuto e o regimento interno do Conselho de Desenvolvimento Metropolitano de Natal (CDMN). Em 30 de novembro de 2005, foi adicionado o município de Monte Alegre e em 22 de julho de 2009 foi a vez de Vera Cruz integrar a região. Lei Complementar Estadual Nº 152/1997 - Disponível em < <https://leisestaduais.com.br/rn/lei-complementar-n-152-1997-rio-grande-do-norte-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-152-de-16-de-janeiro-de-1997-que-institui-a-regiao-metropolitana-de-natal-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 25 de abril de 2022.

atual geração de estudantes, o uso demasiado da tecnologia e o ambiente escolar. A pesquisa utilizou-se ainda dos teóricos sociais interpretativistas para melhor reflexão dos resultados, tendo por lastro:

(...) a pesquisa social considerando os interpretativistas, haja vista estudar os homens reflexivos e portanto interpretativos. Sendo foco da análise de sua pesquisa social apenas os dados qualitativos que sua coleta de dados tenha lugar no mundo real ou em mundos virtuais (caso do presente estudo). Neste século todos os tipos de pesquisa se realizam habitualmente no ambiente do ciberespaço (SOMEKH; LEWINS, 2015, p. 33).

O ciberespaço oferece uma infinidade de opções desde conhecimento ao lazer ou mesmo ao entretenimento, servindo-se aos jovens ocupando o espaço que pertencia a televisão até os anos 90/2000. A celeridade de informações é imensurável, bem como não há filtros quanto ao acesso destas nem tão pouca orientação quanto ao uso dessas informações disponíveis.

A análise semiótico-descritiva foi essencial para o estudo, pois possibilitou a investigação midiática das fontes, entretanto afastou-se da perspectiva positivista de causa e efeito, buscando na teoria de Bauman aporte para estudo desta fenomenologia social dos jovens desta nova geração (PEREZ, 2004; BAUMAN, 2013). Ao se coadunar as variáveis como maior expectativa de vida, tempo histórico-social, tecnologia, acesso à informação e educação percebemos-nos como deficitário em cenários que deveriam apresentar uma concretude educacional eficiente ou minimamente positiva.

Desde anos 1950 estudiosos buscam entender o comportamento geracional afim de desenhar um perfil generalista, mas que retratasse minimamente o indivíduo nascido naquele recorte de tempo e espaço. O psicólogo, pesquisador demográfico e professor Mark McCrindel destacou-se neste segmento ao desenvolver estudos que apontavam para as contingências, estruturas, tecnologias, anseios e influências (social, cultural e mercadológica) que norteasse minimamente o comportamento desse sujeito social marcado pelas características da própria época de seu nascimento.



Fonte: Revista Veja, nº 227 de 03 de março de 2021. Disponível em <https://veja.abril.com.br/tecnologia/criancas-grudadas-nas-telas-podem-ter-seu-desenvolvimento-atrasado/>, acessado em 20 de maio de 2022.

Das inúmeras denominações e tipologias observadas designadas às gerações estudadas desde o início do século XX destaca-se de forma unânime: Baby Boomers – (1945 – 1964) / Geração X – (1965 – 1979) / Geração Y ou Millenials (1980-1994) / Geração Z – (1995 – 2010; Alpha (2011 – Atual). Embora alguns autores só reconheçam estudos até a Geração Z (WELLER, 2010; McCRINDEL, 2014; FURIA, 2013).

As últimas gerações são marcadas pelo imediatismo das relações e desejos aproximando-se da teoria baumaniana das relações líquidas – nas quais os sujeitos se relacionam superficialmente, porém não criam laços ou padrões de convivência salutares, duradouros e responsivos. Perceba-se ainda aliada às questões de relacionamentos líquidos, o imediatismo (agorismo) dos atuais jovens; da negligência do efetivo acompanhamento familiar e da superexposição a canais e conteúdo de caráter especulativo, vazios e anticientíficos.

Bauman (2013) alerta ainda para um tipo de descompromisso generalizado da nova geração – que se vê expurgada das agendas governamentais ou inseridas num contexto de competição de carreiras em vistas do sucesso meritocrático. T tamanha pressão vem causando danos ao sujeito social no que condiz a sua própria formação quanto cidadão.

McCrindel aponta ainda que tais gerações:

quando adultos, terão desafios e oportunidades maiores que os nascidos em gerações anteriores, como também diferentes. Eles são, em sua maioria, filhos

dos millennials (1980-1994). Supõe-se que, devido à globalização irrefreável, trocarão de endereço e de emprego mais vezes ao longo da vida, que será majoritariamente urbana. Os alfas (atuais), segundo McCrindle, demorarão mais tempo para sair de casa dos pais e demorarão mais tempo para trabalhar ou empregar-se no mercado (*apud* Figueiro, 2021, p 48).

Concomitantemente, vive-se em uma sociedade que apesar de apresentar maior expectativa de vida¹², apresenta-se cada vez mais doente, exausta e debilitada (física e mentalmente). O neuropsiquiatra Cyrulnik (2021) prevê que os jovens que foram mais afetados pela pandemia do Covid19, por exemplo, terão maiores chances de desenvolver distúrbios depressivos¹³.

O adoecimento da nova geração reflete também na categoria de docentes. O desinteresse; a violência; os baixos índices de sucesso acadêmicos reverbera uma sociedade altamente desequilibrada e instável.



A depressão já se configura como a doença do século segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo responsável por

¹² Segundo o IBGE/2019 o brasileiro tem em média a expectativa de 76,5 anos.

¹³ CYRULNIK, B. "Os adolescentes mais afetados pela pandemia terão depressão crônica quando adultos". Jornal EL PAIS. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-10-31/boris-cyrulnik-os-adolescentes-mais-afetados-pela-pandemia-terao-depressao-cronica-quando-adultos.html>, Acessado em 18 de março de 2022.

diversos outros transtornos psicossociais e até fatais (mortes como suicídios e assassinatos). Estudiosos especulam que 10% da população mundial sofre de algum distúrbio depressivo e que a cada ano essa cifra aumente¹⁴.

Os jovens, apesar de inserirem-se em uma sociedade tecnológica altamente informatizada e com facilidade de acesso a todo acervo possível de informação e conhecimento, também estão expostos a uma sociedade competitiva, alienante, imagética com forte apelo mercadológico e comercial focado para a indução do consumo máximo - vide a dinâmica das plataformas digitais e dos apelos dos *influencers* patrocinados por empresas diversas (DASSOLER, PALOMBINI, 2021).

Segundo o Ministério da Saúde (MS), a faixa etária de 0 a 19 anos está fortemente condicionada a distúrbios psicossociais e a faixa de 10 a 14 anos apresenta alarmante aumento de 107% em relação ao período 2009/2018 (vide tabela do Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS/MS - BRASIL)).

Morbidade Hospitalar do SUS - 0 a 19 anos - Brasil											
Capítulo V da CID 10 - Transtornos mentais e comportamentais											
Faixa Etária	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Variação (%) 2009-2018
0 a 4 anos	209	505	654	539	475	401	415	469	269	257	23%
5 a 9 anos	211	403	724	790	777	742	820	806	414	335	59%
10 a 14 anos	1.508	2.365	2.799	2.774	2.525	2.467	2.388	2.449	2.442	3.128	107%
15 a 19 anos	12.215	13.480	14.330	14.137	12.972	12.631	11.735	12.050	12.962	14.482	19%
Total	14.143	16.753	18.507	18.240	16.749	16.241	15.358	15.774	16.087	18.202	29%

Fonte: Ministério da Saúde - Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS)

Não obstante, esse quadro depressivo que cresce ano a ano em nossa sociedade, alerta-se para um outro aspecto subjetivo da convivência e vivência social destes jovens: a falta de expectativas - o que Bauman (2013) aponta como uma "desesperança" percebida nessas novas gerações. Uma espécie de apatia crônica e social que impossibilita comumente a alteridade (empatia) por estes jovens:

14 Ministério da Saúde. Disponível em < <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/depressao-1>>. Acesso em 2

(..) nada os preparou para a chegada do novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente, o mundo da degradação dos valores, da desvalorização dos méritos obtidos, das portas fechadas, da volatilidade dos empregos e da obstinação do desemprego; da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas; um novo mundo de projetos natimortos e esperanças frustradas e de ausência de oportunidades (BAUMAN, 2013, p. 37).

Mas, o que tanto infere a análise do perfil da geração Z e as gerações seguintes nesta percepção de um estado de desesperança, adoecimento, descompromisso educacional e apatia sistêmica observada nos jovens em idade escolar? Observa-se características únicas promovidas pela dependência tecnológica. Alguns estudiosos apontam uma retração quanto ao desenvolvimento cognitivo das futuras gerações desprovidas das experiências macroambientais e sensoriais extraídas pelo advento do *smartphone* e *tablet*. O neurocientista francês Michel

Desmurget alerta que os pais das novas gerações:

...fascinados pela tecnologia, estão involuntariamente destruindo a vida de seus filhos, criando seres humanos com Q.I. (quociente de inteligência) menor do que o das gerações anteriores. O cérebro do Homo sapiens está na melhor fase da plasticidade na infância, uma janela que não fica aberta para a vida toda. Portanto, esse é o momento em que ele deve ser submetido a estímulos externos a fim de se desenvolver: música, literatura, teatro, esportes, estudo e lição de casa (2021, p. 39).

Os dados obtidos das plataformas governamentais apontam, por exemplo, que em média 90,2% dos jovens entre 07 a 19 anos estão matriculados nas escolas da região metropolitana de Natal – apresentando, portanto, 9,8% de indivíduos em idade escolar fora das instituições escolares. Destes matriculados a taxa de reprovação alcança 22% (26% para os indivíduos do sexo feminino e 18% para os de sexo masculino).

Outro dado alarmante recai sobre a evasão escolar com 16,7% – e que vem crescendo nos últimos anos em virtude da crise econômica e da insustentabilidade financeira promovida pelo governo

executivo do país (considere que uma parcela significativa das famílias com filhos em idade escolar dependem de assistência governamental como Bolsa Família (rebatizado no atual governo como “Auxílio Brasil”).

Na percepção dos docentes muitos estudantes são “aprovados” em municípios diversos para que o repasse do FUNDEB não fique prejudicado ou incorra em perda de verbas governamentais – haja vista o IDEB ser calculado conforme as aprovações do alunato nas disciplinas de português e matemática multiplicado pelo índice de sucesso. Assim, escolas acabam “aprovarando” indivíduos “semialfabetizados” ou “analfabetos funcionais”.

Ante tal cenário inclua-se a escalada das doenças psiquiátricas entre os jovens nos últimos anos. Segundo o Sistema de Informação Hospitalar do SUS (SIH/SUS/MS)

Morbidade Hospitalar do SUS - 10 a 14 anos - Brasil											
Capítulo V da CID 10 - Transtornos mentais e comportamentais											
Causa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Varição (%) 2009-2018
Outros transtornos mentais e comportamentais	178	289	444	513	538	576	675	649	540	732	311%
Transtornos de humor [afetivos]	225	319	309	333	421	429	391	454	612	900	300%
Transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o “stress” e transtornos somatoformes	37	71	91	89	62	82	81	114	91	110	197%
Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de substância psicoativa	510	873	973	928	769	701	527	521	603	717	41%
Demência	15	20	26	16	13	24	19	20	19	21	40%
Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de álcool	58	124	120	103	92	72	85	87	70	81	40%
Retardo mental	136	195	313	267	267	226	271	256	152	167	23%
Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes	349	474	523	525	363	357	339	348	355	400	15%
Total	1.508	2.365	2.799	2.774	2.525	2.467	2.388	2.449	2.442	3.128	107%

Fonte: Ministério da Saúde - Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS)

Já entre os jovens com idade escolar observa-se a predominância de doenças comportamentais/psíquicas decorrentes dos transtornos de humor com 3.309 casos totalizando um aumento global em relação ao ano anterior de 126%. Outros acometimentos psíquicos apontam transtornos como esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes com 3.752 casos em 2018, o que representa aumento de 4%. Juntamente com as doenças mentais e transtornos comportamentais em decorrência do uso de substâncias ilícitas com 4.520.

Os dados estatísticos das instituições de ensino apontam para um leve afunilamento dos sucessos dos índices acadêmicos, considerando as influências decorrentes dos cenários político, social,

cultural e físico e que tal cenário permaneça com a tendência de estagnação. Ratifique-se que os dados foram selecionados da região melhor estruturada do estado (com médias e índices sócio populacionais superiores às demais regiões do estado).

Morbidade Hospitalar do SUS - 15 a 19 anos - Brasil											
Capítulo V da CID 10 - Transtornos mentais e comportamentais											
Causa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Variação (%) 2009-2018
Transtornos de humor [afetivos]	1.461	1.494	1.607	1.687	1.679	1.802	1.859	2.005	2.591	3.309	126%
Outros transtornos mentais e comportamentais	845	881	973	977	1.048	1.314	1.285	1.293	1.268	1.594	89%
Transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o "stress" e transtornos somatoformes	182	182	243	221	162	151	173	318	180	241	32%
Retardo mental	481	472	724	691	652	710	663	634	493	555	15%
Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes	3.608	3.506	3.802	3.749	3.511	3.607	3.573	3.710	3.606	3.752	4%
Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de substância psicoativa	5.047	6.169	6.325	6.237	5.422	4.533	3.747	3.657	4.293	4.520	-10%
Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de álcool	474	636	562	503	413	424	361	371	437	421	-11%
Demência	117	140	94	72	85	90	74	62	94	90	-23%
Total	12.215	13.480	14.330	14.137	12.972	12.631	11.735	12.050	12.962	14.482	19%

Fonte: Ministério da Saúde - Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS)

Tais dados demonstram que de forma complementar à deficiência de aprendizado, das relações interpessoais e da dispersão focal dos jovens estudantes quanto ao processo de aprendizado e ensino, soma-se a crescente interferência das doenças neuro/psíquico comportamentais aos vetores que constroem o cenário do sistema educacional brasileiro.

Das oito (08) instituições analisadas¹⁵, sete (07) apontaram **sim** (em sua maioria de aluno/as) o acesso a informação facilitado (tanto

15 Os dados foram obtidos por um questionário simples padrão, não identificado, de preenchimento voluntário e distribuído nas 08 escolas (públicas e privadas) das quatro diferentes zonas urbanas de Natal. Destes questionários 04 foram destinados a escolas públicas e 04 a escolas privadas, sendo 02 escolas por região (01 pública e 01 privada). Para o cálculo foram consideradas as últimas turmas do ensino fundamental (9º ano) e o cálculo se deu por maioria dos entrevistados. Exemplo: Na Escola Pública A no total possível de 120 alunos, 92 responderam as questões (sendo 92 o número máximo referencial global) e para título de estatística simples somou-se os resultados entre cada

em casa quanto na escola), destas 98,9 % das escolas privadas responderam positivamente e 81,5 % das públicas; quanto a exposição de *fakenews* pelas oito (08) escolas, ou seja, 96 % das instituições analisadas responderam **sim** terem sido expostas a algum tipo de informações duvidosas, *fakenews*, desinformação ou contrainformação (tanto em ambiente escolar como familiar), destas 04 escolas públicas (89,3 %) do total disseram **não** acreditar em algumas informações duvidosas apesar de ouvi-las com mais frequência e por mais canais. Já 76,9 % dos aluno/as das instituições privadas disseram ouvir em menor quantidade tais informações duvidosas, porém são apáticos quanto a questioná-las e/ou refletir sobre as mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evasão, reprovações, indisciplina e queda na procura por matrículas sempre ocorreram em diversas regiões do país, mas algo diferente permeia nossa sociedade atual que foge a este escopo de ocorrências e denota algo de novo na conjuntura social, educacional e cultural do país. Sempre se fala na nova escola, na didática e nos educadores – sempre se focou com mais ênfase a estrutura e pouco nos sujeitos (CYRULNIK; MORIN 2004).

A nova geração não concebe as mesmas ideias e perspectivas sociais que a geração anterior. Há uma sensação que os jovens tenham “aceitado” a dispensabilidade social, a qual estão sujeitos segundo Bauman (2013) ou algo psico-comportamental os leva em outra direção. Não há como conceber as mudanças tecnológicas e seus impactos diretos na sociedade, e em especial no âmbito da educação, sem pensarmos numa nova postura, habilidades ou concepção de uma nova escola e como esta se relaciona com o alunato e vice e versa. O que ocorre com a atual sociedade tecnológica com a relação aluno e escola pode estar além da relação direta entre estes atores. Dados de 2020 da OCDE¹⁶ apontam que 17,7 %

tipo de escola e dividiu por 04 dando a sentença resposta: maioria SIM ou NÃO). Para as estatísticas mais subjetivas utilizou-se de percentagem total dividida por 04.

16 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: < <https://www.oecd.org/fr/bresil/> >. Acessado em 20 de mar 2022.

dos jovens no Brasil¹⁷ estão desempregados e fora da escola - são exemplos da atual realidade vivenciada.

Percebe-se um descompromisso sistêmico das novas gerações de estudantes e a emergência da construção de uma nova escola considerando as premissas do obsoletismo e as rápidas mudanças impostas pela sociedade tecnológica. Precisamos trazer para a discussão pedagógica aspectos que pautem o comportamento da nova geração de estudantes.

Compreender as necessidades, carências afim de instigar potencialidades construindo uma nova didática ou uma nova escola.

A atual geração não perde tempo. Não brinca na areia, não passeia com avós ou assiste televisão na sala. Ela praticamente nasce com um *smartphone* ou *tablet* na mão. A sociedade mudou e vem mudando, mas a escola aparenta não ter acompanhado estas mudanças e se tenta não se mostra eficaz. A capacidade de reação lenta da própria instituição a torna obsoleta para essa geração Z demasiada tecnológica e responsiva (McCRINDEL, 2014).

A burocracia institucional engessa as ações e afasta a celeridade das decisões organizacionais - não se pretende aqui tensionar teoricamente as relações legais e institucionais no âmbito do poder legal e do direito constitucional sobre o instituto escola. As forças que possibilitam a mudança perpassam por educadores, políticos, alunos e a própria sociedade. Porém, Bauman (2013, p.44) diz que temas ligados à juventude são deixados numa prateleira lateral - ou eliminados da agenda política, social e cultural. Precisamos ressignificar a escola e seus espaços e estreitar as relações existentes. Novos profissionais são necessários na instituição escolar como psicólogos, assistentes sociais ou terapeutas? Apesar da atual e massiva corrente anticientífica e negacionistas que avança de forma ideológico-política na sociedade, nos caracterizamos como indivíduos sócio tecnológicos. É inevitável o avanço, a adoção e a necessidade das ferramentas tecnológicas e também éticas na escola e na sociedade humana.

17 Dados. disponível em: <<https://data.oecd.org/fr/youthinac/jeunes-descolarises-sans-emploi-neet.htm>>. Acessado em 20 de mar 2022.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Célia Maria de. Célia Maria de Araújo/ Marcos Aurélio Felipe. **A dimensão da imagem. Disciplina Educação e Tecnologia**. EDFURN: Natal/ RN. 2007. 184p.

BASTOS, João Augusto. A educação tecnológica-conceitos, características e perspectivas. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 1, n. 1, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude - conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Ed. Zahar.RJ: 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Diretrizes Nacionais para o processo de Educação Permanente no Controle Social do SUS**. 1995. In: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/diretrizes_miolo.pdf. Obtido em 01/05/2022.

_____. Resolução nº 333/2003. Aprova as diretrizes para criação, reformulação, estruturação e funcionamento dos Conselhos de Saúde. 2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Atenção Básica**, 2012. In: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>. Obtido em: 01/05/2022.

_____. **Saúde da Família no Brasil: uma análise de indicadores selecionados de 1998-2005/2020**. 2020. In: http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/saude_familia_no_brasil_uma_analise_indicadores_selecionados_1998_2020.pdf. Obtido em 01/05/2022.

COLOMBO, Ciliana R.; BAZZO, Walter A. Educação tecnológica contextualizada, ferramenta essencial para o desenvolvimento social brasileiro. **Biblioteca Digital da OEI**, p. 1-10, 2002.

CYRULNYK, Boris; MORIN, Edgar. **Diálogos sobre a natureza humana**. Coleção Epistemologia e Sociedade. Ed. Instituto Piaget. Porto Alegre: 2004.

DASSOLER, Volnei Antonio; PALOMBINI, Analice de Lima. Atenção à crise na contemporaneidade: desafios à Reforma Psiquiátrica Brasileira. **Saúde em Debate**, v. 44, p. 278-291, 2021.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais**. 352p. Ed. Vestigio. 2021.

FOUCAULT, Michel. 1979. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Gradl.

_____. 1995a. **"O Sujeito e o Poder"** in RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. 1995. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. 1995b. **"Entrevista a Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow"**. in RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. 1995. Michel Foucault. **Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FIGUEIREDO, Sergio. **Crianças "grudadas nas telas" podem ter seu desenvolvimento atrasado**. In Revista Veja. Nº 227, de 03 de março de 2021. Disponível em < <https://veja.abril.com.br/tecnologia/criancas-grudadas-nas-telas-podem-ter-seu-desenvolvimento-atrasado/>>. Acessado em 20 de maio de 2022.

FURIA, F. **A geração Alpha e a internet das coisas: as crianças de hoje e os objetos do futuro**. Playground da Inovação, 2013. <https://www.playground-inovacao.com.br/plurals-e-alphas-as-primeiras-geracoes-do-seculo-21/>. Acessado em 20 de fevereiro de 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia do Oprimido como Pedagogia da Autonomia e da Esperança**. São Paulo, 2018.

GUERRI, C. F. **Nonágono semiótico, por qué, para qué, para quién**. In: VI JORNADAS "PEIRCE EM ARGENTINA". Anais... 2015. p. 1-8. Disponível em: www.unav.es/gep/VIJornadasClaudioGuerra.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/natal/pesquisa/13/5913>. Acessado em 25 de abril de 2022.

McCRINDEL, M. **Beyond Z: meet generation Alpha**. In: McCRINDEL, M. **The A B C of X Y Z. understanding the global generations**. 2014. P. 218-228. Disponível em: < <https://mccrindle.com.au/insights/publications/books/> >. Acessado em 22 de janeiro de 2022.

MENEZES, Ana Paula do Rego; MORETTI, Bruno; REIS, Ademar Arthur Chioro dos. O futuro do SUS: impactos das reformas neoliberais na saúde pública–austeridade versus universalidade. **Saúde em debate**, v. 43, p. 58-70, 2020.

QEDU. Plataforma de Dados Educacionais do Brasil. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acessado em 25 de abril de 2022.

PEREZ, C. **Signos da marca: expressividade e sensorialidade**. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2004.

SENDOV, Blagovest (abril de 1994). **Entrando na era da Informação**. Estudos Avançados: 28–32. Disponível em: < «Entrando na era da informação» >. Acessado em 18 de janeiro de 2022

SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica. **Série Estudos Educacionais**, v. 2, p. 109, 2005.

SOMEKH, Bridget; LEWINS, Cathy. **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis. RJ: ed. Vozes, 2015

WELLER, W., 2015. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim**. Sociedade e Estado. Brasília. v.5, nº 2, p. 205-224, maio/ago 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/se/a/pYGppjZyvT-jJH9P89rMKHMv/?format=pdf&lang=pt> >. Acessado em 18 de janeiro de 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.007)

ETNOMATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL EM RORAIMA

Mariana Souza da Cunha

Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Recursos Naturais/PRONAT da Universidade Federal de Roraima – UFRR, maryinsikrr@gmail.com;

Danielle da Silva Trindade

Mestranda do Programa de Pós- Graduação Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima – UFRR, daniufr@gmail.com;

Yasmim Rebelo

Graduanda do Curso de Comunicação Social e Jornalismo da Universidade Federal Roraima – UFRR, yasmimrebelo20@gmail.com;

Marcos Vieira Araújo

Especialização em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), marcosvieiraaraujo@gmail.com;

RESUMO

A educação indígena se dá de diferentes formas, os conhecimentos tradicionais que são a base dessa educação são fundamentais, mas são pouco valorizados pela escola e pela academia. Neste sentido a formação intercultural, interdisciplinar no curso de Licenciatura Intercultural na área das Ciências da Natureza busca valorizar esses conhecimentos como forma de fortalecimento da cultura, identidade e valorização da educação indígena. A etnomatemática que surge como forma de valorização desses conhecimentos, traz à matemática praticada nos diferentes contextos das comunidades indígenas, esses saberes hora esquecidos ou pouco valorizados que estão sendo utilizados como importante ferramenta no processo de formação dos próprios indígenas. Por outro lado, a interculturalidade se apresenta como um

novo paradigma para a educação, pois se configura como uma prática onde a educação escolar indígena e a formação de profissionais possam atuar nas escolas indígenas, como uma forma de pensar uma relação que dialogue com os diferentes saberes e diferentes culturas. Para coleta de dados, este trabalho utilizou-se das pesquisas bibliográficas nos trabalhos acadêmicos, Trabalhos de conclusão de Curso (TCCs) e materiais bibliográficos produzidos no curso de Licenciatura Intercultural. Como principais resultados foram produzidos cinco TCCs que tratam da temática intercultural, interdisciplinar que trazem como pano de fundo a falta de formação de professores nessa área específica que é a matemática, a falta de material didático próprio para formação indígena, mas também mostra como os professores podem seguir ministrando uma aula mais prazerosa e como os alunos passam a gostar do ensino da matemática nas escolas indígenas, isto é, diferentes formas de fazer matemática nas comunidades indígenas do estado de Roraima.

Palavras-chave: Educação Indígena, Matemática, Ethnomatemática, Materiais didáticos.

INTRODUÇÃO

A educação indígena é uma realidade nas comunidades indígenas no estado de Roraima e atende uma grande demanda das 11 etnias que sempre lutaram por uma educação específica e diferenciada que atendesse o anseio destes povos que sempre ficaram as margens da sociedade, como se não fossem cidadãos brasileiros e até hoje são considerados como minorias.

O movimento indígena de Roraima, compostos por lideranças, tuxauas, professores, agentes de saúde, pais, alunos e etc vem lutando para que essa educação que foi levada para as comunidades indígenas seja realmente aplicada como é garantida na Constituição Federal de 1998, onde os indígenas têm o direito a uma educação própria, que esses povos devam utilizar as suas línguas maternas e inserirem os seus processos próprios de aprendizagens no contexto da escola.

Cada povo indígena pode usar a sua língua materna e buscar novas formas de conhecimentos e aprendizagens a partir de seu contexto sociocultural, apontando as suas necessidades e demandas construídas no processo de contato com a nossa sociedade no âmbito da própria dinâmica cultural presente na organização social desses povos (FREITAS, 2017).

É importante ressaltar que atualmente o ensino nas escolas indígenas tem buscado valorizar os conhecimentos tradicionais de cada povo, pois a forma com que vinha sendo implementada não estava sendo efetivo, a reprodução dos livros didáticos, a formação dos professores, a falta de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas foram alguns problemas que nos levaram a trabalhar de forma contextualizada e valorizar os conhecimentos dos alunos através do ensino da etnomatemática e produzir materiais didáticos que pudessem retornar as escolas e serem utilizados nas salas de aula.

O objetivo principal do trabalho é compreender a matemática e a etnomatemática como forma de desenvolver um ensino diferenciado, de qualidade, valorizando e fortalecendo os valores culturais dos povos indígenas de diferentes regiões do estado de Roraima.

Conhecer e valorizar as práticas tradicionais é uma nova forma de incluir os nossos conhecimentos e essas práticas nos

proporcionam uma nova metodologia de ensino, pois o conhecimento dos alunos não está somente na escola no que é ensinado na sala de aula, todos os espaços são formativos, os ditos espaços não formais e isso é bem comum nas escolas indígenas, mas é preciso que haja uma valorização desses conhecimentos como forma de valorização da cultura e da identidade indígena dos povos no estado de Roraima.

Por outro lado, temos o ensino da matemática que podemos elencar diversos problemas em todos os níveis de ensino, que podem variar de um currículo a formação dos professores, no entanto, vamos abordar apenas o tange as formas contextualizadas do ensino da matemática, pois os problemas já conhecemos e estamos buscando minimizar esses impactos que já foram causados nos alunos e em toda uma geração.

Ressaltamos aqui como fator primordial, mas não único a formação dos professores que atuam no ensino da matemática, onde cada um deveria realizar uma reflexão da matemática e como esta deve estar inserida no cotidiano dos estudantes, proporcionando uma maior reflexão do ensino da matemática e como ela deve ser fundamental em qualquer situação da nossa vida, a própria reapropriação da carreira docente. Uma vez consciente da sua carreira docente como professor de matemática e saber da importância disso, talvez fique mais fácil atuar naquele ponto que digamos é o cerne dos problemas que os alunos enfrentam na matemática.

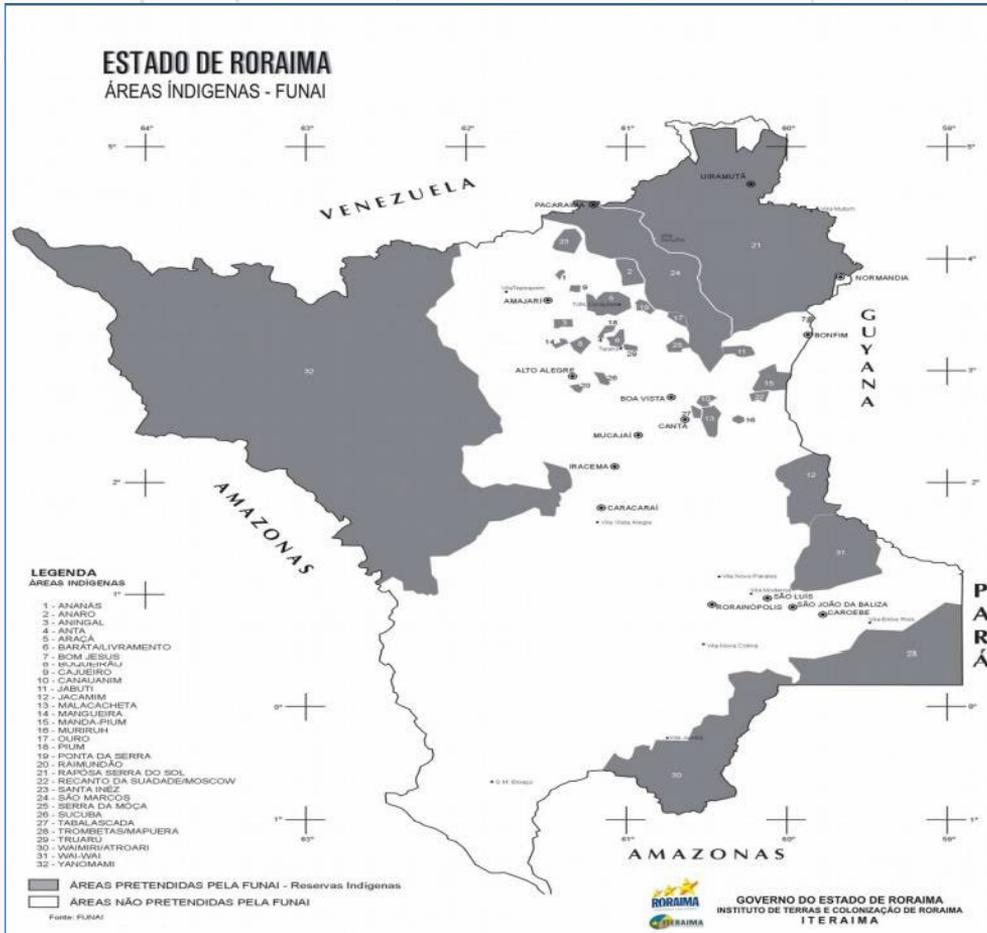
Sendo assim, podemos afirmar que as práticas contextualizadas fortalecem o aprendizado dos alunos, na matemática não é diferente, pois temos que abordar em sua perspectiva transdisciplinar, pois o saber matemático é constituído de um emaranhado cognitivo que evidencia linhas que configuram as diversas manifestações do pensamento humano acerca das possibilidades de investigação da realidade (MENDES, 2009).

METODOLOGIA

No Estado de Roraima existem 32 terras indígenas em diferentes estágios de regularização fundiária, com uma extensão total de 3.250.256 hectares. Os maiores conflitos estavam relacionados ao processo de desintrusão da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TI/

por mim e nesse sentido tabulamos os principais dados e conclusões que chegamos com esses trabalhos realizados em diferentes comunidades e povos indígenas do estado de Roraima.

Figura 02. Mapa das terras indígenas em Roraima.



Fonte: Silva, 2007. Dinâmica territorial urbana em RR.

Por outro lado, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, tem um acervo próprio de literaturas específicas voltados a formação superior indígena, essa base bibliográfica também tem sido utilizada para nossas pesquisas. Assim como a biblioteca central da própria universidade.

Nestes trabalhos forma utilizados o método da pesquisa ação, onde o pesquisador identifica uma problemática e busca uma

alternativa para resolução ou minimizar o problema e depois apresenta esses resultados ao seu público alvo, no caso as comunidades indígenas que participaram desse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como principais resultados temos a produção de cinco TCCs com a temática voltado para questão da etnomatemática ou matemática contextualizada, que buscam de alguma forma trazer os conceitos matemáticos como as quatro operações, trigonometria, geometria e também a produção de materiais didáticos com os conhecimentos tradicionais, onde identificam na prática diária da comunidade onde a matemática está inserida, seja na construção das casas, na construção das cercas, currais, na formação das roças, nos artesanatos indígenas que são muito utilizados nas comunidades do estado de Roraima.

Nesse sentido temos uma matemática contextualizada com o cotidiano dos alunos, tornando-o o ensino da matemática mais compreensível, pois o aluno reconhece essas práticas e liga aos conceitos matemáticos, por outro lado, tem sido uma prática muito comum trabalharmos na resolução de problemas matemáticos como forma de melhorar o ensino da matemática nas escolas indígenas.

Na construção de materiais didáticos foi possível identificar através das conclusões dos alunos onde estavam as dificuldades que eles tinham com a matemática e de que forma isso poderia ser trabalhado, e uma situação eu nos chamou a atenção foi a compreensão do ensino das ciências da natureza, como eles não tinham noção, com isso foi apresentado e desenvolvido a temática da produção do material didático voltado para o ensino da matemática, onde os estudantes foram responsáveis por esta produção junto com o professor Figuras 03 e 04.

Com base nisso, a necessidade da construção de material didático se transforma em um método de quebrar essa barreira existente no aluno em aprender a disciplina e o desinteresse do aluno pode ocorrer também devido o professor utilizar a mesma metodologia em sala de aula através de livro didático.

Figura 03 e 04. Construção dos jogos matemáticos.



Fonte: Raniery Nascimento 2020

Para Dias (2011) o jogo está presente na escola, quer o professor permita ou não e enfatiza que "é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Nesse sentido a metodologia utilizada com a confecção do material didático juntamente com os alunos foi de suma importância para o seu processo de aprendizagem e posteriormente um mecanismo facilitador para o professor no ensino da matéria dentro da sala de aula.

Consideramos que o ensino da matemática mais contextualizada com a realidade do aluno permite com que ele traga as experiências vividas onde a matemática está presente. Essa matemática deve ser resgatada em sala de aula, esses alunos não são sujeitos vazios já trazem consigo muitos aprendizados.

Para Peres (2019) os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento,

introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

A infância indígena é circundada por atividades e brincadeiras, na comunidade é comum as crianças estarem sempre brincando, pois é um ambiente onde a tecnologia tem chegado aos poucos mais ainda não dominou todos os espaços, nesse sentido o brincar ainda é muito presente na vida deles, com isso ao construirmos os jogos com eles foi possível verificar uma melhoria no aprendizado dos mesmos.

Figura 05 e 06. Construção dos jogos matemáticos.

Material “Trilha do Avançando com o resto”



Fonte: Raniery Nascimento 2020

Figura 07 e 08. Jogos produzidos pelos alunos.

Material “Dominó da tabuada”



Fonte: Raniery Nascimento 2020

Com a produção dos jogos buscamos aderir estratégias desse recurso para tornar o ensino mais viável. Onde o que realmente importa não é aprovação, mas sim a aprendizagem do aluno, e consequentemente seu crescimento intelectual. Com isso para resolver parcialmente ou minimizar um problema, primeiro precisamos detectar ou diagnosticar esses problemas para poder realizar uma ação em cima do que foi detectado.

Figura 09 e 10: Jogos produzidos pelos alunos.



Fonte: Charles Galvão 2020

Para Kishimoto (2003), o jogo educativo aparece, então, com dois sentidos: 1. Sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança, como foi realizado neste trabalho e 2. Sentido restrito: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogo didático. Embora a distinção entre os dois tipos de jogos esteja presente na prática usual dos professores, pode-se dizer que todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa. Vale destacar como as crianças ficaram empolgadas e felizes com a realização dessa atividade, o aprender brincando tem sido uma das formas de melhoria do ensino nas escolas indígenas em Roraima.

Quando à construção da aprendizagem da matemática obtida através do uso de jogos e brincadeiras no ensino infantil, o

lúdico proporciona a criança um aprendizado mais significativo, pois traz algo da sua realidade como forma de assimilar conhecimento Figuras 11 e 12.

A criança mesmo pequena ela consegue assimilar, interagir, escolher, expressa através do olhar das atitudes que é capaz de entender tudo aquilo que o rodeia, nesse sentido cria um espaço de aprendizado e desenvolve habilidades que levará para sua vida, daí a importância dos jogos didáticos nos primeiros anos de ensino do aluno e nos demais também.

Figura 11 e 12. Atividades lúdicas.



Fonte: Elival Abelardo, 2020.

De início a brincadeira consistiu em levar aos alunos o momento de pensamento, entendimento, atenção e muito cuidado ao pular amarelinha Figura 13 e 14. O principal objetivo da brincadeira foi reconhecer a importância do lúdico na matemática, especialmente usando números quântico de 01 a 10, como instrumento no processo ensino aprendizagem. Serviu para desenvolver o raciocínio lógico, a atenção, o prazer, entre outros, através de atividades aplicadas; permitindo desenvolver atividades interativas e motivacionais para as crianças. O desenvolvimento do raciocínio das crianças foi o conhecimento dos números adquiridos com situações do cotidiano; e a ampliação da brincadeira pela matemática promovendo a criatividade e motivação através de atividades lúdicas interativas.

Figura 13 e 14. Amarelinha da matemática.



Fonte: Elival Abelardo, 2020.

Outra atividade desenvolvida foi jogando e brincando com a massa de modelar construindo as formas geométricas (quadrado, triângulo, círculo e retângulo), figuras 15 e 16. As crianças foram organizadas em círculos em seguida foi distribuído material a cada criança. O objetivo da brincadeira foi levar para as crianças o conhecimento das formas geométricas quadrado, retângulo, triângulo e círculo de acordo com seus conhecimentos adquiridos. Neste sentido, o interesse do presente estudo estava voltado para o dia- dia- da escola e as relações que se estabelecem entre estas aplicabilidades das atividades lúdicas. Percebemos que jogando que a criança mostra as suas vivencias, pois transformam o real de acordo com seus desejos e pode-se afirmar que a criança assimila e constrói a partir do jogo.

Figura 15 e 16. Formas geométricas.



Fonte: Elival Abelardo, 2020.

Nesta ocasião o quadrado apresenta 4 lados quando é representado por numeração. Isso se tornou claro e simples quando as crianças os identificavam através da numeração iguais. Já no retângulo os dois lados o representavam número menores e enquanto os outros dois representava números maiores. Com isso foi apresentado com cores diferentes para que fosse visualizado a diferença de cada figura geométrica, tendo em vista disso, que as formas geométricas estão contidas em nosso cotidiano. No entanto, muitos dos alunos não conseguiam associar isso dentro da própria casa como, por exemplo, que uma porta, uma mesa, janela tem a forma de um retângulo porque ficam presos. A alternativa para isso foi trazer essas formas geométrica para sala de aula como brinquedo pedagógico e junto com os alunos que tinham mais entendimento foi realizado a confecção das formas geométricas com pouco material que tínhamos disponível e a cada forma foi pintada de acordo com a determinação padrão.

Foi perceptível que a partir do momento em que as crianças passaram a elaborar os jogos e construir as formas geométricas, foi ficando mais claro do que se tratava o que o professor estava propondo na sala de aula, mas também tivemos um papel importante

de relacionar com a vivência o cotidiano dos mesmos, para que eles tivessem noção dos conceitos matemáticos ali trabalhados.

Em outro trabalho realizado foi verificado como a matemática estava presente na comunidade, aqui destacamos também as formas geométricas, onde os alunos observaram na prática o que estava sendo trabalho na teoria na sala de aula, com isso facilitou a compreensão da matemática trabalhada de forma contextualizada figura 17 e 18.

Figura 17 e 18. Reconhecendo a matemática.



Fonte: Bernaldo Justino, 2020.

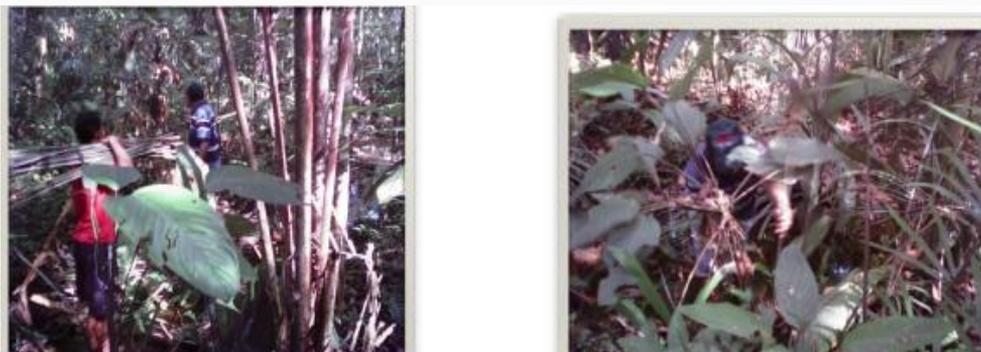
Para (SOARES, 2007), recorrer à matemática para analisar e interpretar situações um dos aspectos mais importantes da educação matemática buscando estratégias de solução, comparando diferentes possibilidades, ponto de vista e métodos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem exigindo assim transformar situações da vida cotidiana em suporte para o estudo da matemática.

Por outro lado, para Barros (2009) O brincar “é a atividade pela qual a criança mais aprende, permitindo a ligação com o mundo da cultura, o que provoca mudanças cognitivas e sociais.” Por isso, é necessário não ignorarmos as necessidades das crianças, os seus incentivos que as colocam em ação e observar suas atividades para que haja maior nível de desenvolvimento.

Quando tratamos da matemática contextualizada com a produção dos artesanatos podemos verificar que o baixo desempenho dos alunos na área de conhecimento Ciências da Natureza é algo que preocupa os docentes nesta escola que foi desenvolvido este trabalho, pois na maioria das vezes a metodologia e a formação dos professores nesta área não estão de acordo com a realidade dos alunos, deixando a desejar, fazendo com que o índice de evasão escolar sejam os maiores possíveis na escola. Tão pouco as aulas são atrativas e com isso não prende a atenção dos alunos.

Como forma de produzir os artesanatos para trabalharmos os conceitos matemáticos, primeiramente temos que interacionar os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos científicos, nesse sentido foi de suma importância os conhecimentos dos moradores mais antigos da comunidade para identificar a espécie vegetal (arumã) que foi utilizada na fabricação dos artefatos, após isso foi realizada a coleta e teve todo um preparo das fibras que posteriormente fosse trabalho a matemática de acordo com a figura 19 e 20.

Figura 19 e 20. Coleta da espécie vegetal para retirar a fibra.



Fonte: Omar Cadete 2021

Após todo o procedimento da coleta e preparação das fibras e como de estimular os alunos sobre a valorização dos conteúdos matemáticos no uso de dinâmicas mais flexíveis, procedemos na construção dos artesanatos. Para confecção de artesanatos na sala de aula é necessário utilizarem os materiais existentes na própria comunidade, focando especificamente os valores culturais como forma de explorar as quatro operações para facilitar o foco do

ensino aprendizagem dos alunos. Com isso foram confeccionados alguns artefatos indígenas como a peneiras, abanos, cestos que tem a matemática inserida nesses processos, figuras 21 e 22.

Figura 21 e 22. Artesanatos produzidos.



Fonte: Omar Cadete, 2020.

Para D'AMBROSIO (2001), a matemática contextualizada se mostra como mais um recurso para solucionar problemas novos que, tendo se originado da outra cultura, chegam exigindo os instrumentos intelectuais dessa outra cultura. A matemática do branco serve para esses problemas novos e não há como ignorá-la. A etnomatemática da comunidade serve, é eficiente e adequada para muitas outras coisas, próprias aquelas culturas, aquele etno, e não há por que substituí-la.

Figura 23 e 24. Artesanatos produzidos.



Fonte: Omar Cadete, 2020.

No geral, como vimos em todas essas práticas realizadas pelos professores e alunos, podemos afirmar que quando temos uma formação adequada, voltada para realidade em que vivemos sem excluir os conhecimentos científicos, podemos melhorar e até me arrisco a dizer que sanar vários problemas da educação em nosso País, vendo esses exemplo, das comunidade indígenas em Roraima que mostram que é possível realizar trabalhos com poucos materiais, mas com uma grande força de vontade, onde alunos e professores estão sendo protagonistas na própria formação, onde podemos produzir materiais didáticos com os conhecimentos da realidade em que estamos inseridos e com isso melhorar o ensino dos alunos nas escolas indígenas no estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orientar trabalhos com as diferentes temáticas apresentadas como proposta no Curso de Licenciatura Intercultural tem sido um desafio, no entanto, é perceptível que os nossos acadêmicos têm uma vivencia da sua realidade e busca inferir algo que possa melhora essa realidade, essa realidade são as escolas indígenas onde estão inseridos, onde muitas vezes são os professores, merendeiro, auxiliar de serviços gerais, onde atende uma demanda sozinho, mas que busca fazer com seriedade. Resultado disso, são estes trabalhos produzidos pelos alunos da área das Ciências da Natureza na qual orientei e nos trouxeram resultados maravilhosos, que com muita garra conseguiram apresentar para a sua formação. Pouco sabemos da dificuldade dos nossos alunos, mas busco trazer o melhor parque ele possa reproduzi em sua sala de aula e buscar melhorar esse ensino nas diferentes comunidades no estado de Roraima, estado estes que pouco valoriza o professor indígena, que tenta colocar a educação indígena dentro de uma caixinha, onde as escolas devam seguir um modelo que não é apropriado para sua realidade. Então, continuemos na luta e mostrando dados, resultados que a educação indígena feita com qualidade traz bons frutos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. São Paulo: Autêntica, 2001.

DIAS, Marina Célia Moraes, Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In.: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org), Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Marcos Antonio B. de. Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior / Marcos Antonio Braga de Freitas. 2017 263 f.: il. color; 31 cm

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

PERES, Cilene Padilha; CUNHA, Mariana Souza da. A produção de jogos didáticos par o ensino de ciência na Comunidade Indígena Anaro, Município de Amajari – RR. In.: TRINDADE, Danielle apud (org.). Vivências Interdisciplinares e diálogos interculturais na formação de professor indígena: Relatos de experiências na formação Superior. Volume 1. Boa Vista – RR. Editora da Universidade Federal de Roraima.

SOARES, Kasselandra Matos. Fundamentos e História da Matemática. Indaiatl: Asselvi, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.008)

PEDAGOGIA SOCIAL: ENTRELACANDO SABERES NA FUNDAÇÃO AROEIRA E NA PENITENCIÁRIA FEMININA

Hercília Ferreira da Silva
Lauanda Soares Grangeiro
Naira Lopes Moura

RESUMO

A pesquisa em destaque foi desenvolvida na Fundação Aroeira e na Penitenciária feminina, ambas localizadas na cidade de Teresina-PI. A mesma partiu da seguinte questão problema: como a Fundação Aroeira e a Penitenciária Feminina tem contribuído para a ampliação da Pedagogia Social na cidade de Teresina? A partir desse questionamento delineamos como objetivo geral, investigar como Fundação Aroeira e a Penitenciária Feminina tem contribuído para a ampliação da Pedagogia Social na cidade de Teresina. E como específicos, analisar a construção e consolidação do pedagogo social em espaços não escolares; identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam na Fundação Aroeira e na Penitenciária Feminina. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender como o Pedagogo social atua na área não escolar. Para tanto esta pesquisa fundamenta-se em autores tais como: Libâneo (2009), Gohn (2006), Machado (2009), Pinel; Colodete e Paiva (2012), Caliman (2010) entre outros. A abordagem investigativa do estudo é de natureza qualitativa, pois descreve o fenômeno investigado em sua essência, analisando os interesses amplos, obtivemos dados descritivos e não quantitativos. Para tanto fizemos uso da entrevista semiestruturada para a obtenção e análise de dados. Constatamos que na Fundação Aroeira, o papel da pedagoga acontece de maneira efetiva, a mesma trabalha na elaboração

de projetos, com formações e na execução dos trabalhos desenvolvidos pela fundação, logo na penitenciária feminina ocorre diferente, pois não há um pedagogo social e as atividades pedagógicas são executadas por profissionais de outras áreas.

Palavras-Chave: Pedagogia social. Penitenciária feminina. Fundação Aroeira.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia social é uma área da educação que vem se expandindo no Brasil a passos lentos. A mesma é assumida a partir do princípio de Educação como direito, na sua totalidade, onde as necessidades podem se expressar no ambiente escolar e não escolar, buscando sempre agir diante das demandas sociais.

Dessa forma Pinel, Colodete e Paiva (2012) elucidam que atualmente a Pedagogia social orienta-se mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade social. Contudo, o trabalho do educador social emerge para as necessidades do mundo globalizado. Estas se manifestam nas formas de pobreza marginalidade, consumo de drogas, entre outras.

O contexto ao qual nos referimos é um espelho da nossa pesquisa realizada na Penitenciária feminina e na Fundação Aroeira na cidade de Teresina, onde através dos dados coletados percebemos o público ao qual se destina a Pedagogia social.

A partir do referencial teórico estudado chegamos ao seguinte questionamento: Como a Fundação Aroeira e a Penitenciária Feminina tem contribuído para a ampliação da Pedagogia Social na cidade de Teresina? A partir desse questionamento delineamos como objetivo geral: Investigar como a Fundação Aroeira e a Penitenciária Feminina tem contribuído para a ampliação da Pedagogia Social na cidade de Teresina. E como objetivos específicos: analisar a construção e consolidação do pedagogo social em espaços não escolares; identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam na Fundação Aroeira e na Penitenciária Feminina. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender como o Pedagogo social atua na área não escolar.

A abordagem do estudo é de natureza qualitativa, pois descreve o fenômeno investigado em sua essência, analisando os interesses amplos, obtivemos dados descritivos e não quantitativos. Desse modo, fizemos uso da entrevista semiestruturada para a obtenção e análise de dados.

Para a concretização desse estudo, pretendemos analisar as falas, os gestos e as impressões da pedagoga da Fundação Aroeira e da socióloga da Penitenciária feminina de Teresina.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA SOCIAL

A educação não se restringe a que é oferecida apenas dentro do ambiente escolar, ela vai além, perpassa os muros da escola e compreende todo o contexto social no qual o indivíduo está inserido. Na sociedade atual emergem problemáticas ligadas intrinsecamente à educação, há processos educativos fora desse ambiente e há a necessidade de voltar o olhar a esses processos, surge assim a Pedagogia Social.

No Brasil, a pedagogia social é uma ciência nova é pouco conhecida, possuindo pouco embasamento teórico de autoria nacional mesmo com sua área de atuação em expansão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB no seu artigo 1º mostra que a educação social “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Dessa forma percebemos que a Pedagogia social está fundamentada na LDB, quando afirma que a educação está presente em organizações civis e nas manifestações culturais, ou seja, em espaços formais e não formais. Com isso, compreendemos que a “escola é indispensável, mas não suficiente” (CALIMAN, 2010 p.343).

A Pedagogia Social surgiu para Pérez Serrano (2003) na Alemanha, entre duas grandes guerras que se anuncia seu aparecimento. Devido às condições sociais problemáticas da população jovem da época a Pedagogia Social surge como instrumento de restauração do país. Já no Brasil, a presença política e curricular da Pedagogia Social é algo recente, por décadas esta sofreu negação e grande resistência por parte dos educadores, questionando sobre a sua relação com a educação não-formal e informal.

Já no Brasil, a Pedagogia Social encontrou aportes teóricos em Paulo Freire, ainda que este não se usasse esse termo. As discussões

no Brasil sobre essa ciência voltavam-se para intervenções fora da escola e processos não formais, o que levantou discussões sobre a negação da escola e da educação formal.

Assim, a construção da Pedagogia Social no Brasil aconteceu lentamente diferente de outros países, inclusive os europeus. Nas universidades, na sociedade e na política o estudo sobre esse campo de atuação do pedagogo é pouco aprofundado. O graduando da Licenciatura em Pedagogia passa mais da metade do curso limitando seu trabalho ao campo escolar porque desconhece as inúmeras possibilidades de sua atuação. Faz-se assim necessário uma estruturação coesa no currículo da licenciatura.

EDUCAÇÃO, INFORMAL, FORMAL E NÃO-FORMAL

Ao nascer, o homem encontra um mundo organizado e caberá ao seu grupo de pertencimento conduzi-lo na captação de valores para que se constitua um cidadão. A educação propicia-lhe chegar a um desenvolvimento pleno, para tanto, é preciso apropriação de conhecimentos que campeia todo o seu ambiente natural e cultural. Nesse percurso de seu desenvolvimento físico e intelectual está a educação, informal, formal e não formal.

A primeira educação que o cidadão adquire antes de adentrar na escola é a educação informal. Está vai depender da sua localidade, da sua nacionalidade, religião, cultura, etc.; pois a mesma pode ser aprendida em nossa casa, na rua, no bairro, no clube, na igreja, e em muitos outros locais.

A educação informal tem a finalidade de desenvolver cidadãos socializados, com hábitos, atitudes e modos de pensar. Dessa forma Silva e Perrude (2013) elucidam que a educação que o sujeito recebe em casa, no bairro e em outros locais, não há uma organização ou sistematização para a sua concretização.

Entretanto, existem lugares propícios para o processo do desenvolvimento intencional, planejado, formalizado e curricular, ou seja, para uma educação formal, esse espaço são as escolas, as universidades, faculdades, etc. Gohn (2006) reitera que as escolas são instituições regulamentadas por lei, certificados, organizadas segundo as diretrizes curriculares. Esta possui como objetivo o ensino e a aprendizagem de conteúdos. Para tanto, é necessário

tempo, local apropriado, níveis de ensino, períodos específicos sistematização das atividades, órgãos superiores, dentre outros.

Porém, educação não se processa somente em espaço específico como a escola. Contrário a isso, temos o homem frequentando outros ambientes, colhendo informações, ampliando conhecimentos, desenvolvendo e adaptando-se a culturas diferentes, aprimorando experiências, construindo uma identidade, aprendendo com o “outro”, por meio da Educação não formal. Esta segundo Libâneo (2009, p. 31) “seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação”. Sua metodologia parte e opera a partir da cultura dos indivíduos, da problemática e das necessidades da sociedade.

Nessa perspectiva vem se consolidando trabalhos realizados com populações de camadas mais pobres, principalmente adolescentes e crianças em situações de risco. Destarte Silva e Perrude (2013, p. 51) destacam que “[...] nesse campo de atuação não há um padrão para a sua estrutura, podendo esta acontecer em espaços do poder público, estadual ou municipal, associações de bairro, centros comunitários, grupos religiosos em parcerias com empresas, organizações não governamentais [...]”. Com isso fica claro que existem vários espaços de atuação do Pedagogo, assim como também vários espaços que a educação pode abranger.

PERFIL DO PEDAGOGO: IDENTIDADE E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO

A educação está inserida em diversos contextos, a sociedade pode chegar até ela através de diversos espaços, a escola não é o único local do qual podemos ter acesso ao ensino e o professor não é o único detentor do saber, podemos obter a mesma no nosso bairro, na igreja, na família, e em muitos outros lugares.

Durante vários anos o campo de atuação do pedagogo foi identificado apenas para atuar em espaços escolares, ou seja, reduziam a formação apenas para a prática do ensino. Com o passar dos anos as atividades educativas foram ampliadas, e esse conceito foi assumindo outras vertentes. O Pedagogo foi reconhecido como um profissional com uma função pedagógica e com uma

identidade educativa, capaz de atuar em diversos espaços que não fossem somente a escola, sem perder de vista sua ação educativa.

Esse cenário se acentuou ainda mais com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, trazendo em seu texto que o mesmo pode atuar na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas de formação de professores, assim como uma formação para atuar na gestão nas escolas e ainda coordenar, planejar e orientar experiências em espaços não escolares.

Além disso, Libâneo (2009, p. 27) reitera que as ações pedagógicas foram reconhecidas não só na família ou na escola, mas na também na mídia, nas empresas, em serviços públicos, em programas sociais, entre outros. Essas mudanças sofreram influências das transformações tecnológicas, econômicas e científicas. A sociedade necessitou de profissionais mais capacitados para atuarem no mercado de trabalho. Então, foi dessa forma que o Pedagogo começou a ser reconhecido, pois este é um profissional comprometido, criativo e competente.

Nesse contexto, podemos afirmar que a Pedagogia necessita de outras áreas do conhecimento, porém não podemos deixar de destacar que esta possui suas próprias problemáticas educativas com caráter intencional. “Ela visa ao entendimento, global e intencional dirigido, dos problemas educativos” (LIBÂNEO, 2006 p. 32). Dessa forma, é evidente que o trabalho pedagógico não se restringe ao trabalho docente, essa é a base da sua identidade.

Com a ampliação das práticas educativas, a identidade do pedagogo na sociedade, não é vista apenas no campo da ação pedagógica escolar como: professores dos anos iniciais e da Educação Infantil, ou supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares planejadores, coordenadores, entre outros.

Por conseguinte, o pedagogo pode estar inserido também em trabalhos sociais, bem como em academias, além de outras áreas que envolvam atividades pedagógicas como: redatores de jornais e revistas, comunicadores sociais e apresentadores de programas de rádio e TV, criadores de programas de TV, de vídeos e filmes educativos, de jogos e brinquedos, agentes de difusão de cultura, nos movimentos sociais, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos dentre outros.

É evidente que ação pedagógica perpassa o âmbito formal, está atinge também o ambiente informal e não formal, porém, mesmo com essa diversidade, ainda existem instituições de ensino que estão despreparadas para formar profissionais para atuarem nesses espaços.

As universidades e faculdades preparam apenas o pedagogo *lato sensu* enquanto que o pedagogo *stricto sensu* é pouco valorizado. Isso é perceptível principalmente em relação aos estágios obrigatórios, que são direcionados em sua grande maioria para o espaço escolar. Diante dessas barreiras cabe a cada Pedagogo se questionar: Os profissionais parecem desconhecer, ou realmente desconhecem os campos de atuação do Pedagogo?

O QUE É A PEDAGOGIA SOCIAL?

A Pedagogia Social apresenta-se como uma ciência que propicia a criação de conhecimentos, como uma disciplina que possibilita sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos e como uma profissão com dimensão prática, com ações orientadas e intencionais.

É um saber fazer que tem sido mais estudado na contemporaneidade. Atualmente, a Pedagogia Social parece orientar-se sempre para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições desfavoráveis. Desse modo, o educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal-estar social, estas se desenvolvem nas formas de pobreza, marginalidade, consumo de drogas, abandono, indiferença social, entre outras.

A Pedagogia Social é assumida a partir de princípio da Educação como direito, na sua totalidade, cujas necessidades e demandas se expressam no ambiente escolar e não-escolar, o que representa avanços na compreensão da área, situada inicialmente como restrita à educação não formal. Segundo Hiran. et al. (2012, p. 6) a proposta da Pedagogia Social é

[...] a de educar (e cuidar- em todos os seus sentidos, inclusive no de educar) ao outro através de teorias/ recursos e técnicas didático- pedagógicas, aos

problemas e aos sofrimentos humanos na esfera da socialização, com atuação em áreas de risco visando a minimização, bem como fazer o acompanhamento psicossocial e pedagógico (não formal e formal, inclusive escolar). Trata-se dos educandos que vivenciam processos de marginalização e que se sentem sem a mínima autonomia para protestar e denunciar esse vivido injusto- sem ter seus direitos humanos garantidos [...]. (HIRAN. et al, 2012, p.6)

Os autores destacam a relevância da pedagogia social em meio à esfera pedagógica, onde o educador deve buscar teorias que fundamentem sua prática e recursos, técnicas didáticas para o melhor desempenho da aprendizagem. Além disso, esse educador social deve ter um olhar sensível aos problemas ocorridos na sociedade, pois seus principais educandos vivenciam situações de marginalização.

Objetiva a incorporação dos indivíduos a estruturas e circunstâncias sociais. Incorpora todas as formas de conceber Pedagogia Social, sendo mais do que uma disciplina ou corrente pedagógica, tornando-se uma Pedagogia Sociológica ainda que as intervenções sócio-educacionais estejam presentes em diferentes espaços formais e não formais da educação, a expansão e a consolidação da Pedagogia Social ocorre na educação não formal. É distinta da escola, mas é ato planejado, intencional e apresenta organização específica. Tal espaço está presente na LDB de 1996 que amplia a concepção de educação incluindo novos agentes e espaços educativos.

Por fim, fica claro que a Pedagogia Social exige um processo contínuo de teorização sobre a prática. É importante a elaboração de fundamentos metodológicos que favoreçam a formação consistente da postura do Educador Social, logo, este precisa ser um agente multiplicador, ou seja, formador de formadores, na prática social, junto aos setores populares.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa é um procedimento adotado por um pesquisador, de cunho formal, científico e sistemático para se chegar à resolução de um problema que não se desvela a primeira vista. Desse modo,

Gil (2010, p.1) confirma: “é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Nesse sentido, a pesquisa mencionada, também busca a resolução de problemas, que no caso seria: Como a Fundação Aroeira tem contribuído para a ampliação da Pedagogia Social na cidade de Teresina? Pesquisa essa, que se desenvolverá por etapas para a construção de conhecimentos.

Para a concretização desse estudo, pretendemos analisar as falas, os gestos e as impressões da pedagoga da Fundação Aroeira e da socióloga da Penitenciária feminina de Teresina. Nesta pesquisa usaremos nomes fictícios para as entrevistadas no sentido de preservar suas identidades. Então, para uma melhor compreensão, decidimos nos basear na abordagem qualitativa, porque é a mais apropriada para o estudo, pois “[...] não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema (RICHARDSON, 2012, p.79)”.

A produção de dados será realizada por meio da entrevista semiestruturada, pois é a que mais se adequa como declara Gerhardt e Silveira (2009, p.72) “O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Então, está não tem um roteiro com perguntas fixas, mas possui uma estrutura que é apoiada em teorias que interessam a pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo á medida que o informante responde as perguntas que direcionam o pesquisar no momento da entrevista.

CONSTRUINDO SABERES E EXPERIÊNCIAS SOBRE PEDAGOGIA SOCIAL NA FUNDAÇÃO AROEIRA E NA PENITENCIÁRIA FEMININA: ANÁLISE E DISCUSSÕES

As entrevistas relatadas abaixo foram desenvolvidas em dois espaços sociais. O primeiro ocorreu na Fundação Aroeira com a Ped agoga social que aqui denominaremos de Estrela, esta possui duas formações: Curso de Licenciatura em Pedagogia Faculdade

de Ensino Superior do Piauí- FAESP e Artes Cênicas na Escola Técnica de Teatro Gomes Campos. O segundo espaço foi à penitenciária feminina com uma socióloga, que aqui chamaremos de Lua, a mesma possui formação na área de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí - UFPI e curso de especialização na área dos Direitos Humanos.

RELATAREMOS AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PRIMEIRO ESPAÇO:

A Pedagoga Estrela, relata que a “Fundação Aroeira é uma instituição privada sem fins lucrativos, uma associação que tem o objetivo de trabalhar com projetos sociais e culturais. Desenvolve atividades em comunidades rurais, periferia e em diversos bairros, enfim, é um trabalho social”. De acordo com a fala de Estrela percebemos que a mesma exerce o papel de educadora social, por meio da elaboração de projetos educativos que envolvem a comunidade, perpassando os muros da escola, ou seja, da educação formal.

De posse dessas informações, indagamos a interlocutora se existe uma preferência para desenvolver projetos em comunidades rurais. Esta elucida que “são nossas preferências porque a gente acredita que as oportunidades podem chegar a tod os.” Com isso vemos a preocupação da Fundação em levar a cultura e a educação para todas as pessoas. Percebemos que Estrela compreende que existem várias formas e lugares para se educar e que essas comunidades socialmente excluídas encontram sustentação na Fundação para superar as dificuldades.

Além disso, Estrela é categorica ao afirmar que “a Fundação já realizou uma caravana de teatro de bonecos do semi árido piauiense, levando arte e cultura, por meio da confecção e manipulação de bonecos[...]”. “Além disso, oferecemos cursos de artesanato, atividades de leitura, atividades com músicas. Também realizamos o Festival Internacional de Bonecos este ano, em vários pontos da cidade, onde o acesso a cultura é difícil”.

Nota-se que a escola não é o único local formativo e educativo que possa suprir todas as demandas sociais, a pedagoga com o seu trabalho de educadora social demonstrou que é possível levar a

cultura, o lazer, a educação, a todos os tipos de população. Dessa forma, acreditamos que a interlocutora compreende que:

“Fora do ambiente escolar estão presentes necessidades socioeducativas que atingem a todas as faixas etárias e que são relacionadas a cultura, ao lazer, ao suprimento das necessidades básicas, ao atendimento de populações de risco, [...], dentre tantas outras” MACHADO, 2009, p. 132).

A interlocutora ao ser questionada sobre os requisitos formativos necessários para atuar nesse espaço, Estrela nos informa que “o curso de Licenciatura em Pedagogia possibilita uma atuação bem ampla, porém as muitas experiências de cada pessoa em outras áreas também é fundamental. No meu caso eu procurei unir meus dois cursos. Outro profissional que também trabalha na Fundação que é o Chagas Vale, contribui com a música, como bonequeiro, trás uma experiencia de gestor cultural, [...]”.

Compreendemos que para atuar em espaços sociais é necessário uma formação com uma teoria sólida sobre ações socioeducativas. A mesma pode e deve ser adquirida no próprio curso de Pedagogia pois este mesmo que de forma bem tímida, em relação aos estágios principalmente, já qualifica e prepara profissionais para atuar em espaços formais e não formais.

Então, a pesquisa na Fundação Aroeira foi fundamental para conhecermos como a mesma contribuiu para a ampliação da Pedagogia Social na cidade de Tersina por meio dos projetos educativos desenvolvidos pela mesma. Além disso, foi possível investigar o processo de construção e consolidação do pedagogo em espaços não escolares.

RELATAREMOS AQUI AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO SEGUNDO ESPAÇO:

Primeiramente Lua nos relatou que está na gerência da penitenciária feminina há um ano e que desenvolve junto com outros profissionais atividades voltadas para a ressocialização das detentas, entre essas atividades ela destacou o teatro e a música. Além

disso, desenvolvem trabalhos como a produção de pães e oficinas de costura.

Indagamos se há realmente uma Pedagoga que ajude na elaboração desses projetos. Lua nos respondeu que existem duas Pedagogas, mas que são cedidas do Estado e ministram aulas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite.

Percebemos através da fala da interlocutora que o trabalho de educação social desenvolvido dentro do presídio não é executado por Pedagogos e sim por profissionais de diversas áreas. As Pedagogas que atuam nesse espaço vivenciam apenas a educação formal.

Lua nos explicou de forma clara como são desenvolvidas as ações pedagógicas no espaço “nas atividades que a gente promove aqui, a música e o teatro são a parte cultural, fora isso nós temos outros projetos, que são a terapia comunitária, que é um curso de formação do projeto criado pelo Instituto Maria dos Prazeres, e financiado pelo Tribunal de Justiça. É um curso de formação mesmo, ele está formando terapeutas comunitários, tem cinco reeducandas participando, que são internas da penitenciária e tem oito funcionários e outras pessoas que de alguma forma estão vinculadas à penitenciária tem umas 25 pessoas participando dessa formação que termina agora em julho[.]”.

É notória a preocupação da gerência com o trabalho social executado dentro da penitenciária, Lua transparece para nós um grande cuidado, zelo e amor por todos os projetos desenvolvidos lá. A mesma nos conta que ela escreve os projetos e também ajuda executar. “gosto de estar participando de todos os projetos”.

Além do professor de teatro e música a penitenciária engloba profissionais de diversas áreas como: nutricionista, enfermeiras, técnicas de enfermagem, psicólogos, psiquiatras, dentistas, ginecologistas, entre outros. No que diz respeito a essa afirmação Pinel et al (2012, p. 8) corrobora que “a Pedagogia Social se nutre de outros saberes-fazeres para se constituir-Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Sociologia, Política, Artes e Literatura, Psicologia da aprendizagem [.]”.

A fala de Pinel mostra que a Pedagogia Social reflete saberes de diversas áreas, estas áreas devem trabalhar de maneira articulada, para que as finalidades sejam atendidas às necessidades do

público alvo, que são aqueles que passam por situações de indiferença social, abandono, drogas, rejeição escolar e familiar, entre outros.

Para finalizar a entrevista perguntamos o que Lua entendia por Educação Social. Nossa interlocutora respondeu que em relação à Penitenciária feminina

“[...] essas mulheres quando chegam aqui trazem, além da exclusão social que viveram, os estigmas que a vida vai dando pra elas, pelo menos é esse processo que a gente tenta mudar hoje, é como se elas perdessem toda identidade de mulher, elas carregam só o rótulo de criminosas, bandidas, da pessoa que não serve mais pra sociedade, e a sociedade expurga, joga dentro do presídio e lá, se dependesse da maioria das pessoas, ficariam a vida inteira. Ninguém acredita na ressocialização, ninguém acredita que o reeduque, ninguém acredita que humanize, porque para muitas essas mulheres não são nem humanas. Então eu vejo essa parte da educação social, eu acredito, senão eu não estaria aqui à frente desse trabalho. Eu acredito que é reversível, eu acredito que esses processos embora tardios, podem ser feitos normalmente” (LUA, 2016)

Lua acredita na Educação Social e no papel que esta tem para a ressocialização dessas mulheres que vivem e viveram por muito tempo as margens da sociedade. Ela relata que busca dar oportunidade para as reeducandas ter acesso ao que de direito lhes foram tirados e construir novamente suas identidades.

Essa entrevista foi relevante para nós, pois nos proporcionou conhecer o trabalho social realizado na Penitenciária feminina e como este vem sendo desempenhado, além disso, percebemos que o mesmo contribui para a formação da identidade das detentas que hoje se encontram lá.

DADOS CONCLUSIVOS

No transcorrer deste artigo procuramos investigar como Fundação Aroeira e a Penitenciária Feminina tem contribuído para a ampliação da Pedagogia Social na cidade de Teresina, tendo sido

possível desvelar que hoje a Pedagogia Social é uma necessidade para a sociedade que estamos inseridos, esta tem contribuído bastante para a educação e socialização de pessoas que vivem as margens da sociedade.

Percebemos que a Pedagogia social nesses dois espaços oferece a oportunidade para pessoas que viveram excluídos da sociedade, adquirir conhecimento, dignidade, confiança, autoestima, entre outros.

Através das entrevistas realizadas com as interlocutoras dessa pesquisa identificamos o papel do educador social nesses diferentes espaços. Na fundação Aroeira a Pedagoga de fato realiza um trabalho social, com a elaboração de projetos e execução dos mesmos. Logo, na Penitenciária feminina o trabalho de educação social desenvolvido dentro do presídio não é executado por Pedagogos e sim por profissionais de diversas áreas. As Pedagogas que atuam nesse espaço vivenciam apenas a educação formal com o ensino da EJA.

Por fim, este artigo é relevante para profissionais da área da Educação que buscam ultrapassar os muros da sala de aula e para aqueles que tenham sensibilidade para o trabalho social, na busca de amenizar as situações desfavoráveis de determinadas camadas da sociedade.

REFERÊNCIAS

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana/ SP, ano 12. n. 23, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05/10/1998. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 17, de 22/11/1997. São Paulo, Saraiva

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**: 5. ed. São Paulo:Atlas, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não- formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

HIRAN, Pinel; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias. Conhecimento em destaque. **Revista eletrônica**, v. 1. n. 2, jun./ dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia, ciências da educação?. In _____ **Que destino os educadores darão a Pedagogia?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.p. 107-134.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?. In _____ **O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.p. 25-41.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. **Anais...Paraná: PUCPR**, 2009. p. 11379- 11392.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. Pedagogia, ciência da educação?. In _____ **Que destino os Educadores Darão a Pedagogia?** 5. ed.São Paulo: Cortez, 2009.p. 107-134.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Atuação do pedagogo em espaços não formais: algumas reflexões. **Revista Eletrônica Pro docência**, n. 4. v. 1, jul- dez. 2

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.009)

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO CAMPO (CAMPONESES) NO BRASIL

José Conceição Silva Araujo

Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo, FE-USP, joseh.araujo@usp.br;

Maria Juliana Chaves de Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, maria-julianachaves@gmail.com.

RESUMO

Este artigo é um produto do curso “Antônio Gramsci: a educação como hegemonia”, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e tem como objetivo analisar, a partir da perspectiva gramsciana, a origem da Pedagogia da Alternância enquanto estratégia de formação dos intelectuais orgânicos do campo (camponeses) no Brasil. Apresenta as origens e os conceitos da Pedagogia da Alternância, expondo as suas formas de aplicação e seu desenvolvimento no país para, posteriormente, relacionar com a concepção de intelectuais de Antônio Gramsci, bem como com a sua concepção de cunho marxista da educação (escolar) e as exigências de uma formação integral do sujeito sem distinção de classes, capazes de atuarem tanto profissionalmente como no papel de dirigentes, se assim o desejar. Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre o tema e busca, a partir de autores como Paolo Nosella, Nelson Coutinho e Antônio Gramsci, analisar a relação entre tal pedagogia e o pensamento do autor das “Cartas do Cárcere”. Adota uma abordagem qualitativa e baseia-se nos enfoques da Teoria Crítica e da Pedagogia Histórico-Crítica. No Brasil e na

América Latina, o modelo de escola que mais se adequa a esse pensamento paradigmático do pensador sardo é aquele adotado pelos Centros Familiares de Formação por Alternância, sobretudo as Escolas Famílias Agrícolas, as quais estão firmadas em quatro pilares, a saber: Formação Integral: projeto pessoal de vida; Desenvolvimento do meio: social, econômico, humano e político; Alternância: uma metodologia pedagógica adequada.

Palavras-chave: Educação do campo, Pedagogia da Alternância, Intelectuais, Gramsci.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.010)

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DIRETORES DE ESCOLA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA ÁREA? (2012-2022)

Edilson da Silva Cruz

Doutorando em Educação (UNIFESP); Mestre em Educação (USP); Diretor de Escola (Rede Municipal de Ensino de São Paulo), edilson.cruz13@unifesp.br.

RESUMO

Este artigo analisa resultados preliminares de pesquisa bibliográfica relacionada ao tema da socialização profissional de diretores de escola e faz parte de nossa pesquisa de doutorado em andamento. Por socialização profissional entendemos o processo de incorporação de uma cultura profissional e de reconfiguração identitária que acontece mediado por práticas sociais que interagem com a trajetória ocupacional dos sujeitos no interior de campos profissionais. Assim, ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre este tema em teses e dissertações da área, nos ocupamos em compreender quais são os aspectos da cultura e da identidade profissional que se tem estudado em relação ao diretor de escola, nos diversos sistemas de ensino e contextos institucionais em que estes profissionais atuam. Como resultados, identificamos um conjunto de temas abordados e que dizem respeito à cultura profissional e a identidade profissional dos diretores de escola, os quais tabulamos em três grandes categorias, conforme o referencial teórico da investigação: a) pesquisas que abordam dinâmicas de poder do campo profissional; i) pesquisas que dialogam com a cultura profissional dos diretores de escola; c) investigações em torno de dimensões identitárias e de trajetória profissional. Ainda em andamento, a pesquisa permite compreender as forças em disputa do campo da gestão

escola, redefinindo a cultura profissional dos diretores de escola e impactando na construção de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Socialização Profissional, Diretores de Escola, Revisão Bibliográfica.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a socialização profissional de diretores de escola, em um recorte de nossa pesquisa de doutorado, relacionada a como este processo se desenvolve com diretores de escola recém-empossados no cargo na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RME-SP). Esta rede de ensino seleciona seus diretores através de concurso público de acesso: os candidatos já são professores ou coordenadores pedagógicos concursados na rede, se inscrevem em concurso de provas e títulos e, uma vez aprovados, são empossados em uma das mais de 1500 escolas de educação básica da cidade. Esta forma de provimento existe na RME-SP desde 1975, quando foi incorporada ao primeiro estatuto do magistério municipal (GIL NETO, 2006).

A partir da posse nos respectivos cargos, os novos diretores iniciam seu exercício profissional na escola e passam a ter contato direto com a cultura relacionada à gestão escolar municipal paulistana. Ao mesmo tempo, passam por um processo de transformação identitária a partir do qual constituem uma identidade para si a partir da identidade para o outro (DUBAR, 2005), ou seja: na relação dialética entre o que se espera que seja um diretor e a forma como cada um vai se colocar no interior desta cultura profissional é que se define uma identidade profissional própria a estes diretores. Nossa pesquisa de doutorado busca analisar justamente esse processo em relação a diretores de escola recém-empossados, especialmente aqueles que iniciaram exercício a partir do último concurso ocorrido na RME-SP, em 2015.

É aqui que surge a necessidade de uma revisão bibliográfica visando compreender como este assunto, a socialização profissional dos diretores de escola, é abordado na literatura da área. No entanto, dado que o conceito de socialização profissional que utilizamos é resultado de um diálogo entre diferentes autores e correntes na sociologia da educação, é importante delimitá-lo, visando justificar as escolhas metodológicas da revisão que ora apresentamos.

Dubar (2005, 2009, 2012) compreende a socialização profissional como um processo que “conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção

permanente” (DUBAR, 2012, p. 358). Essa construção permanente associa educação, trabalho e carreira e forja identidades profissionais, construídas “no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como ‘profissionais’” (*idem*, p. 354). Tornar-se profissional é mais do que acessar saberes e conhecimentos: é inserir-se em uma cultura profissional com sua linguagem, visão de mundo, práticas e condutas de vida associadas. Daí se processa uma “transformação identitária, que implica a gestão da coexistência entre ‘mundo profano’ (...) e ‘mundo profissional’” (p. 357).

Essa transformação identitária atinge os dois mecanismos de identificação que definem a identidade para si e a identidade para o outro: no primeiro caso, são os atos de pertencimento, ou seja, práticas sociais em que o sujeito reivindica para si um identificação; no segundo, atos de atribuição, em que lhe são outorgadas identidades a partir de um lugar específico de poder. Um processo de socialização supõe uma transação entre atos de atribuição e atos de pertencimento, de tal maneira que o sujeito interage de modo ativo – aceitando, rejeitando, parcial ou totalmente – uma identidade atribuída, através de estratégias identitárias, visando diminuir a distância entre a identidade para si e a identidade para o outro. Tais estratégias denominam-se transações objetivas, quando o indivíduo busca “acomodar a identidade para si à identidade para o outro” (DUBAR, 2005, p. 140), conformando-se à identidade virtual que lhe havia sido atribuída; ou transações subjetivas

entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas) com vistas a tentar assimilar a identidade para o outro à identidade para si (DUBAR, 2005, p. 140).

Para Dubar (2005), enquanto os atos de atribuição só se dão dentro de sistemas de ação definidos, que supõem relações de poder, são as trajetórias dos indivíduos que, quando analisadas, permitem verificar como se dá a transação identitária.

A construção de identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as 'trajetórias vividas', no interior das quais se forjam as identidades 'reais' às quais os indivíduos aderem (DUBAR, 2005, p. 140-141).

Dado que a socialização é uma "construção lenta e gradual de um código simbólico" (DUBAR, 2005, p. 32), aproximamos esta perspectiva com a sociologia reflexiva de Bourdieu, esta também ocupada em descrever a dimensão simbólica das práticas sociais. Para o sociólogo francês, o espaço social é estruturado em *campos*, espaços relativamente autônomos de posições, caracterizados por relações de força e de lutas e dentro dos quais agentes se enfrentam em disputas pela posse dos *capitais* legítimos, cujo valor relativo torna-se "um fator de lutas simbólicas" (CATANI *et al.*, 2017, p. 102). Essas lutam se orientam por estratégias de conservação ou subversão, sendo o campo um espaço de relativa autonomia. O *habitus*, por sua vez, é um conjunto de disposições incorporadas nos agentes, estruturante das ações e por elas estruturado, produto da incorporação "do estado de certa estrutura, a estrutura de um espaço social global e de um campo no interior desse espaço" (BOURDIEU, 2014, p. 139). A transformação do *habitus* indica uma *trajetória* dos sujeitos, ou seja, "a evolução ao longo do tempo de propriedades, tais como volume e estrutura do capital do grupo analisado" (CATANI *et al.*, 2017, p. 354). Daí também deriva o conceito de *estratégia*, isto é, "ações objetivamente orientadas em relação a fins que podem não ser os fins subjetivamente almejados" (BOURDIEU, 1983, p. 123), um "senso prático guiado por um *habitus*, por disposições a jogar, não segundo as regras, mas regularidades implícitas de um jogo que estamos imersos" (BOURDIEU, 2014, p. 320).

Os conceitos de Bourdieu, dada sua riqueza metodológica, permitem-nos aproximá-los da sociologia das profissões de Claude Dubar. Em especial o conceito de campo, cuja função é lembrar "que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades" (BOURDIEU, 2000, p. 76). Tanto a ideia de cultura profissional, quanto de transformações identitárias, em Dubar, supõem um espaço objetivo, um 'sistema de ação' no interior do qual se realiza a socialização.

Ora, nos parece relevante compreender este espaço como estruturado em suas relações simbólicas a partir do conceito de campo de Bourdieu, dado que este conceito nos permite elucidar relações de poder, estratégias de mudança social e discursiva, lógicas próprias irreduzíveis a outros campos. Assim, a incorporação de uma cultura profissional poderá ser compreendida também em termos de incorporação de um habitus profissional próprio, cujo resultado é a reconfiguração identitária observável nas trajetórias dos sujeitos.

Se é no interior de campos/sistemas de ação que se dão as práticas sociais relacionadas à socialização profissional, cabe reconhecer o papel importante que a linguagem cumpre nesse espaço. Com isso, nos aproximamos da abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme desenvolvida por Fairclough e outros autores (WODAK E MEYER, 2003). Para Fairclough e Melo (2012), o uso concreto da linguagem, que ele denomina semiose, acontece em redes de práticas sociais. A semiose atua como parte da atividade social, através de gêneros do discurso correspondentes a cada uma delas; como fonte de representações sociais, através de discursos; e no desempenho de posições particulares, o que engendra estilos semióticos.

Para Fairclough e Melo (2012, p. 310), a inter-relação particular de determinadas práticas constitui a ordem social, cujo aspecto semiótico compõe uma ordem do discurso. A análise linguístico-discursiva no âmbito da semiose deve considerar, portanto, o enquadramento da materialidade discursiva no interior de determinada ordem social. Isso engendra a necessidade de que ACD estenda seu esforço de compreensão da realidade para além da dimensão linguística, apropriando-se de diferentes modos de compreensão crítica da realidade, próprios de outras disciplinas dentro das ciências humanas. É aqui que os conceitos de rede de práticas, ordem social e ordem discursiva aproximam-se dos conceitos de campo (Bourdieu) e sistemas de ação (Dubar), contribuindo para dar centralidade às práticas de semiose que caracterizam estes espaços.

Diante do exposto, cabe-nos avançar no sentido de construir um referencial teórico condizente ao objeto da pesquisa, definindo a socialização profissional como um conceito que coloca em relação a sociologia das profissões de Dubar, a sociologia reflexiva de

Bourdieu e a perspectiva discursiva crítica. Propomos definir, para os efeitos deste trabalho, a socialização profissional como o *processo de incorporação de uma cultura profissional e de reconfiguração identitária, mediado por práticas sociais e discursivas que interagem com a trajetória ocupacional dos sujeitos no interior de campos profissionais*. Assim, em nossa pesquisa, partimos da hipótese de que os educadores da RME aprovados no concurso de acesso para o cargo de Diretor de Escola passam por um processo de incorporação de uma cultura profissional ligada à gestão das instituições escolares desta rede e, em decorrência desse processo, vivenciam um processo no qual a imagem que têm de si mesmos se altera (reconfiguração identitária). Este processo se dá a partir da vivência da gestão como prática social, antes e depois da posse no cargo, cuja semiose, que é um momento desta prática, é fonte de representações sobre ela e modo de exercício do poder. Nesse sentido, a alteração da trajetória ocupacional adquire sentido no conjunto de relações de força que caracterizam um campo profissional da educação, no qual agentes e instituições interagem em torno da oferta e demanda de cargos, funções e ofícios, disputados em lutas que demandam a posse de capitais e estratégias formuladas pelos agentes/instituições para galgarem posições de maior prestígio. Cabe-nos compreender, a partir desse referencial teórico, qual o conteúdo dessa cultura profissional incorporada e dessa identidade reconfigurada e de que modo ambas – cultura e identidade – convergem em práticas sociais próprias.

METODOLOGIA

Como toda pesquisa de doutorado de caráter qualitativo, iniciamos a investigação por uma pesquisa bibliográfica, de modo a responder a seguinte pergunta: o que o campo educacional brasileiro tem estudado em relação à socialização profissional de diretores de escola nos últimos 10 anos? Tendo em conta nossa abordagem teórica, buscamos trabalhos que abordem em certa medida as problemáticas centrais que envolvem a socialização profissional: a) a cultura profissional b) a identidade profissional e as trajetórias ocupacionais dos sujeitos; d) a constituição de forças no campo. Ao fazer a revisão bibliográfica, portanto, nos interessa

encontrar trabalhos que abordem essas temáticas, sob diferentes enfoques e pontos de vista teóricos e metodológicos, visando compreender como são estudados (ou não) pela literatura da área.

Para realizar uma pesquisa abrangente o suficiente para que sirva como ponto de partida de nosso estudo e nos ajude a construir nosso objeto de pesquisa, consideramos abarcar na revisão obras que representem uma cobertura abrangente do campo. Assim, pesquisaremos trabalhos de diferentes gêneros: teses e dissertações, artigos publicados em periódicos educacionais e específicos sobre gestão educacional, publicações de entidades educacionais de abrangência nacional e entidades sindicais que representem gestores escolares, trabalhos apresentados em eventos da área e livros e capítulos de livros publicados sobre a temática.

Estabelecemos o recorte histórico entre os anos de 2012 e 2021, abarcando as pesquisas mais recentes e coincidindo com a gestão política municipal da cidade de São Paulo: em 2012 foi eleito prefeito Fernando Haddad, cuja gestão foi responsável por convocar o concurso público de acesso para Diretores de Escola e Supervisores Escolares, em 2015. Optamos, ao final, por incluir o ano de 2022, uma vez que, até o momento da pesquisa, apenas um trabalho havia sido cadastrado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Este artigo discute os resultados preliminares de nossa busca por teses e dissertações da área que tematizem aspectos relacionados à socialização profissional de diretores de escola, nas perspectiva teórica acima descrita. Consideramos que, embora em andamento, esta revisão bibliográfica nos permite compreender aspectos importantes do que seja uma cultura profissional de diretores de escola no Brasil e variáveis que contribuem para sua reconfiguração identitária, considerando as forças em disputa no campo educacional, espaço em que adquirem sentido as práticas sociais e discursivas do trabalho dos diretores de escola.

Assim, iniciamos nossa pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES com os descritores “diretor de escola” e “diretor escolar”. Nosso intuito, com esse descritor, foi o de encontrar trabalhos que tenham o diretor de escola como objeto de pesquisa, considerando aspectos da cultura e identidade profissionais. Refinamos a pesquisa considerando apenas trabalhos de mestrado

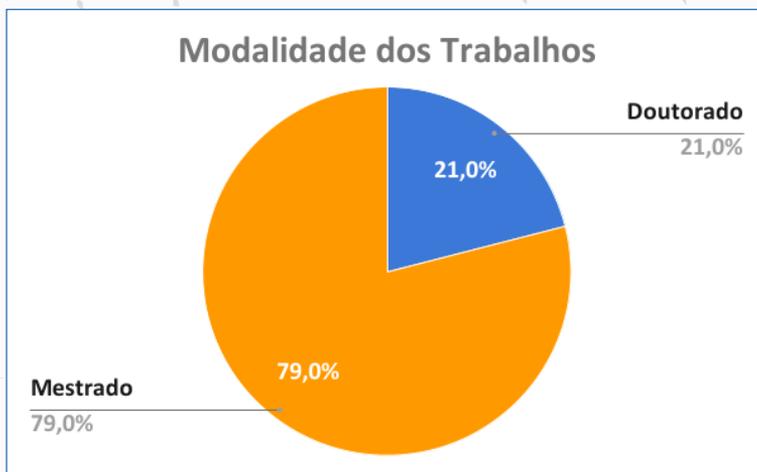
e doutorado acadêmico, excluindo os profissionais ou profissionalizantes. Quanto à área de conhecimento e de concentração, restringimos à Educação e áreas correlatas dentro das ciências humanas. Quanto ao período, trabalhos defendidos de 2012 a 2022. Assim, chegamos a 69 trabalhos referentes a “diretor de escola” e 115 trabalhos com o descritor “diretor escolar”.

Em seguida, utilizamos os descritores “gestão escolar” e “gestor escolar”, visando encontrar pesquisas que tematizem aspectos do trabalho escolar que dialogam diretamente com o diretor de escola. Também utilizamos filtros de modo a restringir os trabalhos à área de educação e seus correlatos nas ciências humanas e o marco temporal 2012-2022. Eliminamos aqueles trabalhos que, embora ouçam os diretores, tem como foco outros objetos e problemáticas do campo educativo. No entanto, mantemos os trabalhos que, ao direcionar o olhar para outros objetos, tem como objetivo central discutir questões referentes ao trabalho do diretor e/ou da gestão escolar como um todo. Chegamos a um grande volume de trabalhos: 615 e 124, respectivamente.

Tabulamos, portanto, 923 teses e dissertações defendidas nos últimos 10 anos com os descritores acima. Esse número já atesta o fato de que a gestão escolar e o diretor escolar são assuntos exaustivamente tratados na área de educação das universidades brasileiras no último decênio. O próximo passo foi selecionar, dentro desse universo, as teses e dissertações que têm como objeto de investigação aspectos relacionados à socialização profissional de diretores, ou seja, abordem assuntos que dialoguem com nosso referencial teórico, excluindo aqueles que não aportem contribuições nesse sentido. Chegamos a 522 teses e dissertações, que foram tabuladas, considerando-se autor, título, data de defesa, instituição de ensino, cidade/estado e nível (mestrado ou doutorado acadêmico).

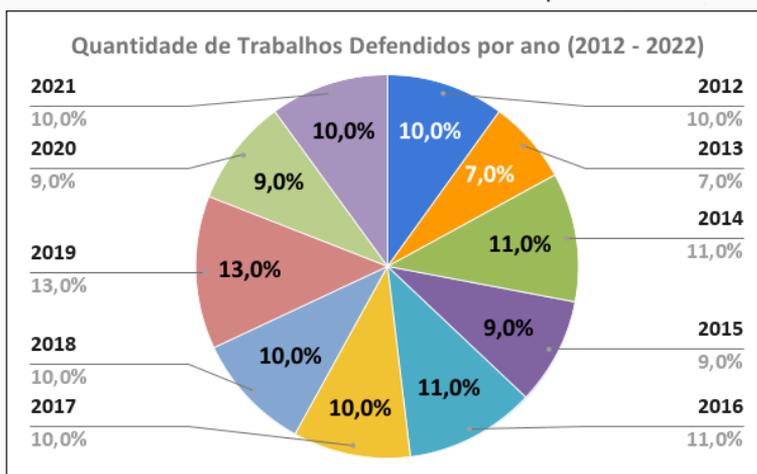
Dos 522 trabalhos tabulados, 110 referem-se a teses de doutorado (21%) e 412 a dissertações de mestrado (79%).

Gráfico 1. Modalidade dos trabalhos.



Quanto ao ano de publicação, percebemos que, entre 2012 e 2021, há uma dispersão dos trabalhos mais ou menos equitativa, sendo 2019 o ano com mais trabalhos (64) e 2013 o ano com menos trabalhos (37). Consideramos que o ano de 2022 ainda não pode ser considerado nesse cenário, visto que ainda está em andamento e os trabalhos podem vir a ser cadastrados na plataforma do CAPES ao longo do ano.

Gráfico 2. Quantidade de Trabalhos Defendidos por ano (2012-2022)



Em relação à região, verificamos que o Sudeste concentra a maior parte da produção do país, com 219 trabalhos (42%), seguido

de Sul, com 121 trabalhos (23%); Nordeste, 106 (20%); Centro-Oeste, 49 (10%) e Norte, com 27 trabalhos (5%). Destaque para São Paulo, estado que, sozinho, concentra 27% de toda a produção acadêmica pesquisada, 143 trabalhos, no período de 2012 a 2022. O segundo estado com mais pesquisas é o Rio Grande do Sul, com 55 ou 11% do total do país.

Gráfico 3. Trabalhos pesquisados por região.

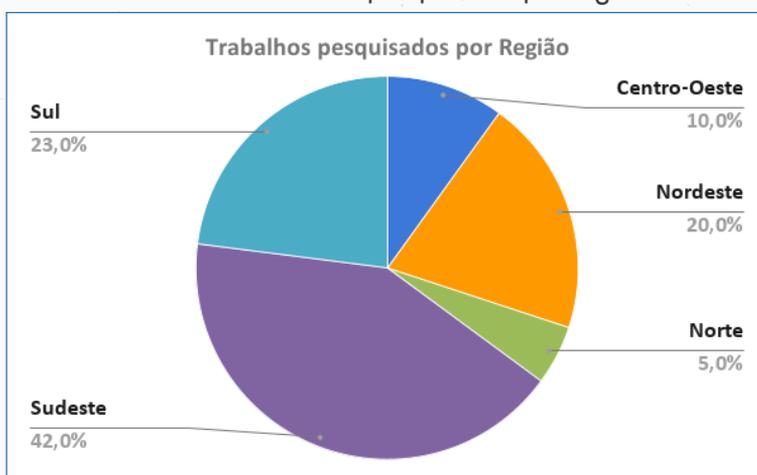
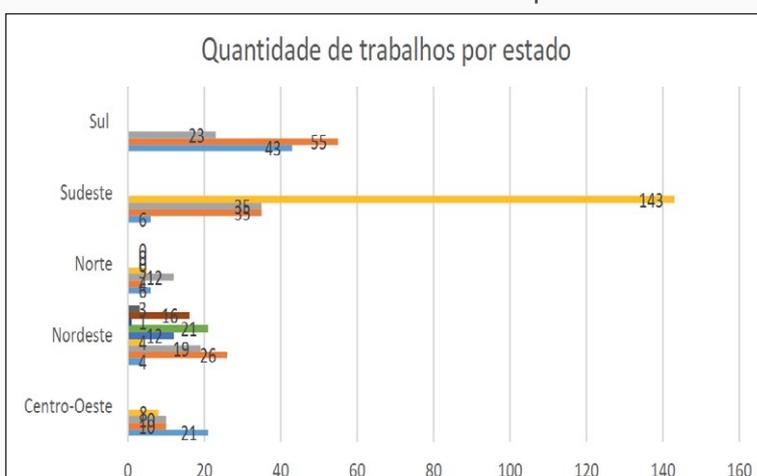


Gráfico 4. Quantidade de trabalhos por estado.



Dessa forma, podemos verificar que os trabalhos acadêmicos defendidos nos programas de pós-graduação em educação ou similares, no período de 2012 a 2022 e que tematizam assuntos

que relacionamos à socialização profissional de diretores de escola, conforme marco teórico acima explicitado, se caracterizam por ser em sua maioria trabalhos de mestrado; a maior parte está concentrada nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, destacando-se, em cada região, respectivamente, São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia; estão distribuídos no tempo de modo mais ou menos contínuo, sendo 2019 o ano com mais trabalhos e 2013, com menos.

Estes dados, de modo geral, nos ajudam a entender como o campo acadêmico brasileiro está organizado, sendo as regiões mais populosas e mais ricas do país as que mais se destacam em número e volume de pesquisas. Ainda resta saber quais são as universidades e programas de pós-graduação que mais se destacam, mas isto será feito em outro momento.

Neste artigo, importa-nos, após essa tabulação quantitativa, proceder a uma classificação que nos permita enxergar quais são os assuntos, temas, práticas sociais que tem despertado o interesse de pesquisadores brasileiros, no que diz respeito à cultura e identidade profissional dos diretores de escola, inseridos em um campo de forças e disputas.

Assim, procedemos a uma classificação dos 522 trabalhos a partir de 3 categorias que dialogam com nosso referencial de pesquisa: a) campo profissional: trabalhos que tematizam as forças em jogo no campo da educação, especialmente no subcampo da gestão/administração escolar e cujas lutas dinamizam e alteram relações de poder; b) cultura profissional: trabalhos que tematizam a prática profissional dos diretores de escola e/ou gestores escolares de modo mais amplo, correspondendo a dimensões presentes em seu fazer cotidiano; c) configurações identitárias: trabalhos que dizem respeito de modo mais explícitos aos processos de construção identitária, trajetória e formação dos diretores escolares e/ou gestores de modo mais amplo. Obtivemos, com isso, a seguinte classificação em categorias e subcategorias:

Tabela 1. Categorias e subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Quantidade
1. Campo Profissional	1.1 Relação público x privado, gerencialismo e Nova Gestão Pública	46
	2.1 Gestão democrática e relações de poder	123
	2.2 Abordagens do trabalho (Desafios, papéis, atribuições etc.)	86
2. Cultura Profissional	2.6 Dimensão Pedagógica	34
	2.7 Formação e Trabalho Docente	10
	2.3 Práticas em contextos específicos	73
	2.5 Inclusão e Diversidade	35
	2.4 Avaliação e qualidade da educação	42
	2.8 TIC	10
3. Configurações identitárias	3.1 Formação de Gestores	62
	3.2 Identidade e trajetória	18

Na primeira categoria, “Campo Profissional”, foi possível identificar trabalhos que abordam as dinâmicas de forças que tornam o gerencialismo uma das manifestações da Nova Gestão Pública neste campo, favorecendo o polo privado da educação. Tematiza-se principalmente a dinâmica das relações que opõem o público e o privado na educação e na gestão escolar/educacional. Importante dizer que, embora tenhamos colocado o conjunto de trabalhos sobre “Gestão Democrática e relações de poder” na categoria seguinte, diversos trabalhos da subcategoria 2.1 dialogam com a subcategoria 1.1, o que nos permite vislumbrar a possibilidade de considerar “gestão democrática” e “gerencialismo” como manifestações de um polo mais autônomo e outro menos autônomo, respectivamente, dentro do subcampo da gestão escolar/educacional (BOURDIEU, 2000).

A categoria 2, “Cultura Profissional”, está dividida em sete subcategorias. Em 2.1, como já dissemos, trabalhos que tem o seu cerne na análise da “gestão democrática” como princípio educacional e sua relação com o trabalho de gestão escolar e do diretor de escola de modo específico. Em 2.2, um conjunto amplo de trabalhos que aborda o fazer do diretor de escola de modo mais central, a

partir de denominações mais ou menos abstratas: desafios, papéis, atribuições, funções. Junto a isso também colocamos nessa categoria trabalhos que abordem planejamento e avaliação do trabalho do diretor. Em 2.3, agrupamos trabalhos que tematizam a gestão escolar e o trabalho do diretor em contextos instituições específicos: modalidades, instituições, espaços sociais, realidades diversas. Em 2.4, um conjunto de trabalhos que refletem sobre a relação do diretor de escola e da gestão escolar com a avaliação, majoritariamente os sistemas de avaliação em larga escala e, em menor quantidade, trabalhos que tematizam também avaliação institucional. Aqui também agrupamos trabalhos que trazem à tona a questão da qualidade da educação associada ao diretor de escola/gestão escolar. Em 2.5, teses e dissertações que se caracterizam por abordar a gestão escolar e/ou o trabalho do diretor sob o viés da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial e outros contextos que abarcamos sobre a alcunha “diversidade”: étnico-racial, gênero, sexualidade. Em 2.6, trabalhos centrados em discutir a dimensão pedagógica do trabalho de gestores escolares, sua influência sobre a aprendizagem dos estudantes. Em 2.7, teses e dissertações que abordam a relação ou o papel deste profissional com o trabalho e a formação dos professores. Por fim, em 2.8, discussões sobre a relação entre tecnologias da comunicação e informação (TIC) e o trabalho do diretor.

A categoria 3, “Configurações Identitárias”, possui duas subcategorias. Em 3.1, compilamos os trabalhos que abordam o tema da formação do diretor e/ou da equipe gestora de modo mais abrangente, seja ela inicial, continuada ou em serviço, incluindo-se análise de políticas públicas implementadas e voltadas para a formação desses profissionais. Em 3.2, selecionamos um conjunto de trabalhos que, embora não represente mais que 4% do total, abordam de modo direto a forma de constituição da identidade profissional, a trajetória profissional de diretores de escola ou trabalhos que abordem aspectos da vivência profissional com conotações identitárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora nossa revisão bibliográfica ainda esteja em fase inicial e ainda falte confrontar os dados deste artigo com outras fontes

que escolhemos para traçar um panorama do campo, é possível refletir sobre algumas ideias-força que emergem dos dados aqui apresentados.

Do ponto de vista do campo, considerando que este conceito, em nossa pesquisa, busca dar conta de um conjunto de relações de força e de lutas que envolvem o diretor de escola iniciante, é possível perceber uma tendência a contrapor dois polos distintos de força: de um lado, a força que se identifica com a “gestão democrática”, entendida como proincípio constituicional da educação pública, mas também como paradigma legítimo de relações que deve configurar a gestão escolar e o trabalho do diretor. Por outro lado, o polo que podemos denominar como “gerencialista”, que representa o conjunto de forças sociais que busca aplicar na gestão escolar e educacional um paradigma pautado na Nova Gestão Pública, nos princípios da administração da empresa capitalista. Entre um polo e outro, diversas são as possibilidades de práticas que ora podem pender mais para um polo ou mais para o outro. Para a pesquisa de doutorado em andamento, importa-nos entender como esse embate acontece nas e pelas práticas sociais e discursivas que condicionam a socialização profissional dos diretores de escola.

Quanto à cultura profissional, se a entendemos, como quer Dubar (2012, p. 358), que esta se refere a “situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir”, podemos inferir que a cultura profissional dos diretores de escola, tal qual apropriada e estudada pela academia no Brasil, tem sido compreendida em seu caráter dinâmico, permeada por movimentos que caracterizam o campo e confrontam paradigmas a respeito do que é ou não, como deve ser ou não a gestão escolar e o trabalho do diretor. Por um lado, há uma perspectiva de entender a prática do diretor de escola em um paradigma democrático, ao qual se associam estudos sobre gestão democrática, a dimensão pedagógica do trabalho de gestão escolar, propostas de formação que dialoguem com isso. Por outro lado, há claramente uma tendência nas pesquisas de identificarem um movimento pró-gerencialismo, em que se sobressaem temas mais caros a esta vertente, como a ênfase na relação do diretor de escola com as avaliações externas em larga escala e a discussão em torno da qualidade da educação. Também a presença das TIC como componente de uma cultura profissional emergente aponta para

esta vertente. Em meio a isso, identificamos também a presença de temas que emergiram nos últimos anos e que podem aproximar-se de qualquer dos polos que aqui descrevemos: a temática da inclusão e da diversidade, a centralidade do paradigma de formação docente como proposta para lidar com a baixa qualidade da escola. Tudo isso se materializa no conjunto de pesquisas que abordam contextos específicos de gestão e repensam constantemente os papéis sociais atribuídos aos diretores.

Quanto à categoria identitária, percebe-se a grande quantidade de trabalhos que tematizam a formação do diretor. Esse é um aspecto bastante presente e pode significar uma linha importante para se entender as práticas do campo. Há, como já dissemos, no campo da educação, uma tendência em focar na formação docente como estratégia para se lidar com a suposta baixa qualidade do ensino público (Souza, 2006). Seria essa tendência também aplicável aos diretores? A grande quantidade de estudos a respeito aponta para a necessidade de nos debruçar melhor sobre o assunto. Ao mesmo tempo, os trabalhos que abordam as trajetórias profissionais e outros aspectos identitários serão essenciais para o diálogo teórico-metodológico que propomos nossa investigação em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo, é mister ressaltar novamente o caráter ainda inconcluso de nossa pesquisa. A abordagem da socialização profissional de diretores de escola novatos em uma determinada rede de ensino municipal ainda é um trabalho a ser melhor construído, teórico e empiricamente. O que pretendemos com este artigo é dialogar com a comunidade acadêmica mais ampla, apresentando resultados que, embora preliminares, apontam para caminhos importantes que nos permitam compreender as forças em disputa neste campo educacional, especialmente seu subcampo da gestão escolar/educacional.

Dessa forma, nosso referencial teórico mostra-se pertinente para a abordagem da socialização profissional dos diretores de escola. Nossos desafios, nas próximas etapas da pesquisa envolvem a necessidade de ampliar a revisão bibliográfica, considerando

uma abrangência maior de trabalhos no campo; conhecer melhor a realidade da RME para verificar em que a socialização profissional dos diretores corresponde as linhas de disputa do campo, aos aspectos da cultura profissional dos diretores e as forças em disputa no que diz respeito à sua configuração identitária profissional

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CATANI, A. M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades pessoais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa [on-line]**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2Yvjllc>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social. **Linha D'água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>. Acesso em 18 de agosto de 2022.

GIL NETO, A. (org.) **A memória brinca**: uma ciranda de histórias do ensino municipal paulistano. São Paulo: Sinesp/Imprensa Oficial, 2008.

WODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.011)

A EDUCAÇÃO POPULAR NO ENSINO SUPERIOR: BREVE RESGATE HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO NO CONTEXTO BRASILEIRO

José Félix dos Santos Neto

Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação na Ivy Enber Christian University. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jfelixneto89@gmail.com.

Marcilane da Silva Santos

Tutora de Pós-Graduação em Ciências da Educação na Ivy Enber Christian University. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, marcilane.santos@gmail.com

Sérgio Cavalcante de Freitas

Mestrando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação (PPGCE) na Ivy Enber Christian University. Graduado em Gestão Financeira pela FATEC, cavalcante_freitas@icloud.com

Sawana Araújo Lopes de Souza

Professora Substituta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB-Campus IV). Professora da Ivy Enber Christian University. Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia da UFPB, sawana.lopes@gmail.com

RESUMO

A educação no Brasil passou por diversos momentos históricos e concepções, atravessando desde uma pedagogia baseada na vertente religiosa da Igreja Católica (1549 a 1759), até uma configuração de pedagogia produtivista (1969 a 2001). Suas mudanças sofreram ao longo dos anos, a influência de interesses políticos e econômicos

de cada época, se tornando mais autônoma a partir do advento da Escola Nova. O presente resumo se trata de uma discussão teórica e objetiva discorrer principalmente acerca dos períodos históricos que correspondem ao surgimento da Educação Popular no Brasil, com vistas a descrever e refletir sobre questões mais centralmente ligadas à Educação Popular no Ensino Superior na contemporaneidade. Atualmente, a presença da Educação Popular na Universidade brasileira ocorre principalmente por meio de experiências e reflexões extensionistas, embora também tenha avançado nos âmbitos da pesquisa e do ensino. Com os sucessivos cortes e recessões em diversos setores econômicos e sociais, incluindo a educação, convém resgatarmos a articulação e a mobilização popular com vistas ao enfrentamento e à retomada de direitos, principalmente relativas ao setor educacional. A Educação Popular, por ser uma práxis que se transforma junto com a sociedade, com vistas à emancipação dos sujeitos, prezando pelo bem comum, a justiça e a equidade social, é um terreno fértil para o alcance desse horizonte. A Universidade Pública brasileira não está alheia aos contextos sociais, ela é fruto do trabalho humano da sociedade. É o povo quem a sustenta e é para o povo que ela precisa abrir suas portas. Os desafios que por hora se colocam são diversos e em alguns momentos, desestimuladores. Entretanto, a Educação Popular tem, nela mesma, a capacidade articuladora para contribuir com os avanços políticos, econômicos e sociais que se fazem necessários.

Palavras-chave: Educação Popular, Ensino Superior, Universidade Pública.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.012)

EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: REFLEXÃO DA TEORIA E PRÁTICA DO PROJETO EMANCIPATÓRIO NO CAMPO

Ana Clara da Silva Nascimento

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. prof.claranascimento@gmail.com

Maria do Socorro Xavier Batista

Professora Orientadora vinculada a linha de Educação Popular do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. socorroxbatista@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é formado por uma abordagem qualitativa, se utilizando de uma revisão bibliográfica acerca da Educação Popular e da Educação do Campo, em especial referente a nossa participação no estágio docência na linha de Educação Popular no curso *stricto sensu* de Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. A Educação do Campo é intrinsecamente ligada à Educação Popular, visto que elas se constituem enquanto teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Esses projetos educativos defendem a educação como uma ação educativa emancipatória, crítica e consciente, que consideram os sujeitos do ato educativo como protagonistas, não apenas como meros receptores, epistemologicamente valorizam e consideram essencial a reflexão sobre a realidade, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos em diálogo com os conhecimentos sistematizados que emergem dos anseios das classes populares e dos

movimentos sociais organizados, uma vez que defendem princípios aproximados, tais como: o diálogo, a ética, a solidariedade e a transformação social. Em busca de uma educação integrada, horizontal, contra hegemônica, que respeita os saberes dos educandos e parte da realidade. Não podemos conceber a Educação do Campo dissociada da Educação Popular à medida que afirma os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo. Por consequência, unimos essas duas correntes teórico-filosóficas numa única expressão, passando a usar neste trabalho a nomenclatura Educação Popular do Campo, entendendo que ambas possuem a mesma matriz pedagógica com uma dimensão educativa da condição de oprimido e incluem a cultura como formadora do ser humano.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Popular, Educação Popular do Campo, Povos do Campo, Projeto Emancipatório

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui o objetivo geral de apresentar a relação entre a Educação Popular e a Educação do Campo, a partir de um diálogo com autores indicados para o estudo dos componentes curriculares do curso *stricto sensu* de Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), em especial referente a nossa participação no estágio docência em Educação.

Nosso estágio docência foi realizado na disciplina: Fundamentos Sócio-Históricos da Educação do Campo, no Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo (Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba), durante o semestre letivo em que se deu o estágio, 2021.2. A disciplina teve como ementa a contextualização sócio-histórica da luta pela terra e por educação. Origem e problematização do conceito de Educação do Campo, concepções teóricas e práticas educativas. Os movimentos sociais e a Educação do Campo. Papel social da escola do campo.

O texto está organizado inicialmente com uma abordagem geral sobre a Educação do Campo e, em seguida, trouxemos a relação entre a Educação do Campo e a Educação Popular. A título de considerações finais, destacamos que elas são intrinsecamente ligadas, visto que se constituem enquanto teorias e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho se deu por uma abordagem qualitativa, a qual de acordo com Minayo (1993) trabalha com as questões não quantificáveis, além do mais ela procura responder as questões particulares, trabalhando com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Utilizamos revisão bibliográfica baseadas nas obras indicadas no decorrer estágio docência no curso do mestrado, na linha de Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) no período de 2021.2.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos por definir que a Educação do Campo trata-se de uma modalidade de educação contra hegemônica e política. Por ser uma proposta de enfrentamento da educação rural, uma educação que não se fez pensada para os povos do campo, nem tão pouco possui como seu objetivo promover a emancipação dos sujeitos. Por sua vez a escola rural é destinada ao povo do campo, mas não cumpre a sua função social, uma vez que é destinada para os povos do campo, mas pensada a partir das necessidades e vida na cidade, como aponta Ribeiro (2012, p. 293):

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais.

Essa perspectiva é nomeada de urbanocêntrica, pois se constitui numa prática de educação que transfere o modelo metodológico da cidade para escolas localizadas em territórios rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações do campo. Nesse paradigma, a educação rural oferecida à população do campo é implementada a partir de um viés que prioriza o

modelo urbano com o intuito de preparar as pessoas para as especificidades da cidade, sob o argumento que a cultura camponesa é atrasada devendo ser esquecida e superada, conforme Arroyo (2009, p. 79):

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-moder- nos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo Currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

Além dessa característica outros fatores colaboram para a precarização das escolas rurais, tais como a falta de qualificação dos profissionais de educação, é recorrente escutar relatos nos territórios rurais que para ser professor não é necessário ter uma formação acadêmica, basta ter conhecimentos básicos. Mais uma questão importante é o espaço físico da escola, que por vezes são espaços improvisados, cedidos e mantidos pelos donos das terras. Sobre a falta de contexto e a precariedade do ensino rural, Lemos (2013, p. 69) reforça:

o trabalhador que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade vê-se obrigado a estudar. Passa então a frequen- tar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor/a, escola essa empenhada em atender aos anseios de um projeto moderno de educação e em nome dessa moderni- dade naturalizar e neutralizar a diferença colonial, leia-se homogeneizar, subalternizar, silenciar e excluir.

Em contraposição ao que está posto pela educação rural se insurge a Educação do Campo que assume um papel epistemoló- gico de ruptura da hegemonia do saber, pois é uma proposta que visa à formação e a valorização dos sujeitos do campo e por eles

protagonizada tendo à frente os Movimentos Sociais do Campo e com apoio de instituições públicas de ensino superior. Constitui-se como projeto educativo emancipatório e como uma política de valorização da história, cultura e saberes do povo do campo. Concordando com Caldart (2004, p. 30), ao considerar que as especificidades do campo devem ser respeitadas e consideradas na organização dos currículos, assim como a compreensão de qual lugar a escola ocupa na Educação do Campo e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje.

No dicionário da Educação do Campo, Caldart (2012, p. 257) reflete:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo vem se construindo e constituindo com os povos do campo, com as universidades, com entidades comprometidas com a luta por políticas públicas para os oprimidos e os movimentos sociais, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com sua historicidade de luta por condições de vida digna ao campo. A nomenclatura “Educação do Campo” nasceu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, nos dias 27 a 30 de julho 1998. Fundamentado no advento “Por uma Educação do Campo”, organizado pelos Movimentos Sociais e Instituições de Ensino Superior, na década de 90, em busca de visibilidade para as lutas dos povos do campo, por ações e políticas públicas.

Caldart (2002, p. 11) cita memórias do movimento Por uma Educação do Campo, ao dizer:

Estamos reunidos neste Seminário Nacional para discutir sobre a Educação do Campo. Somos educadores e educadoras do campo, militantes de Movimentos Sociais do Campo, representantes de Universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo. Trabalhamos para melhorar as condições de vida e de cidadania de milhões de brasileiros e brasileiras que vivem no campo. Por Uma Educação do Campo começou no processo de preparação da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à educação do campo.

Portanto, a Educação do Campo é forjada pela luta, resistência e resiliência da classe trabalhadora do campo. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p; 151-2) sintetizam o termo Educação no e do Campo ao dizer:

A luta passa a ser por uma educação no e do Campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Os povos oprimidos no campo não são povos hegemônicos no poder, ao contrário, vivem inerentes em um sistema de contradições difundidos por ideias dominantes, de modo que se faz necessário explanar duas questões para compreender a Educação do Campo: primeira é a delimitação de quem são os povos sujeitos da Educação do Campo e, a segunda de qual é o campo da Educação do campo, tendo em vista que há diversas disputas no/pelo campo.

Caldart (2004, p. 30) responde nosso primeiro apontamento ao afirmar:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, e outros grupos mais [...] há ainda diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

O território do campo é um espaço de conflitualidades, pois existem duas propostas divergentes de território do campo, o território camponês e o território do capital. O primeiro se configura em um território de vida e da agricultura familiar camponesa, que disputa com o território do lucro, do desmatamento, do agrotóxico, dos latifúndios e agronegócio. Fernandes (2012, p. 746) aprofundou suas discussões de território camponês e utiliza o trabalho familiar, como referência para explicar e definir o conceito da expressão. O território camponês é um campo de heterogeneidade, de luta e resiste contra o território capitalista da homogeneidade.

O campo da heterogeneidade (contra hegemônico) e da homogeneidade (hegemônico) são distinguidos por meio da organização familiar do trabalho e o conjunto de características relacionados a ela, são territórios com lógicas e processos distintos, e que constroem diferentes modelos de desenvolvimento territorial. O grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital. O espaço de vida dos povos do campo é o território camponês. E esse território camponês se configura em uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis.

Assim a Educação do Campo carrega em si um significado de afirmação de um território, portanto tem uma dimensão territorial.

As ideias dominantes difundem que o território do agronegócio é um avanço para o campo, porém como afirma Fernandes (2012, p. 747) enquanto para a agricultura familiar camponesa a terra é lugar de vida, de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de lucros, mercadorias e de negócio. Nessa perspectiva, consideramos que as ideias dominantes difundem a visão hegemônica do mundo e precisamos difundir as ideias das classes populares, pois como argumentou Marx e Engels (2002, p 48):

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão idealizada das relações materiais dominantes, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação.

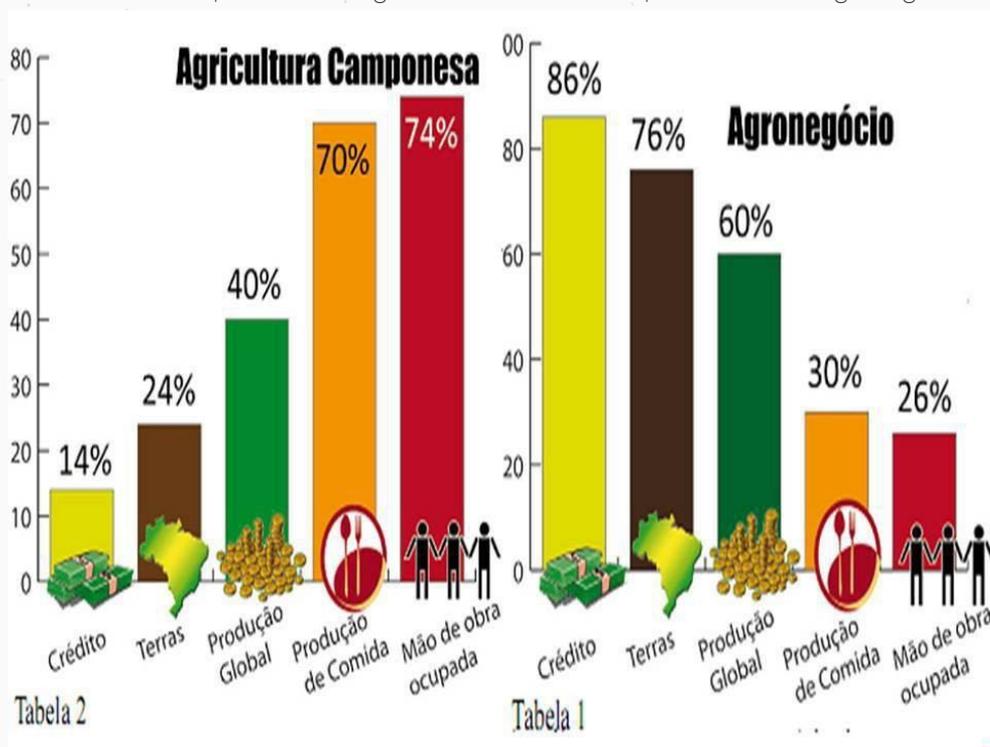
Por isso, o nosso papel enquanto docente, estudante, pesquisadora e mulher contra o sistema hegemônico é contínuo. Uma vez que as ideias dominantes são as ideologias capitalista difundidas como legítimas ao ponto de fazer com que os explorados incorporem os territórios capitalistas, e que reproduzam isso em seus discursos propagando e sustentando os territórios capitalistas como dominantes.

Nesse sentido, Bourdieu (1989, p.7) argumenta que a cultura dominante faz com que gere uma falsa consciência nos dominados, no sentido de uma integração fictícia da sociedade no seu conjunto, para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções e para a legitimação dessas distinções. Ou seja, o agronegócio criou como uma nova roupagem para a exploração e degradação de terras dos latifúndios e se apresenta como novidade e tecnologia, porém trata-se só de um novo termo para modernizar a lógica da monocultura, das concentrações de

grandes extensões terras – do latifúndio – com um poder centralizado, das terras improdutivas sem cumprir a sua função social, do desmatamento e destruição do meio ambiente e vida em geral em detrimento do lucro.

A leitura do gráfico a seguir traduz qual o campo dos camponeses, uma vez que apresenta as características da agricultura familiar camponesa confrontando com o agronegócio.

Gráfico 1: Comparativo da Agricultura Familiar camponesa com o Agronegócio



Fonte: <http://blogosfero.cc/blogprog/blog/>, 2022

No Brasil, quando Michel Temer assumiu o cargo de presidente, depois do golpe do impeachment ilegítimo a Presidenta Dilma e o sucessivo governo de extrema direita que assumiu a presidência comprova que a incorporação da cultura dominante é presente em nossa época, como podemos analisar nos discursos reproduzidos pela elite e apoiadores que dão sustentação aos projetos de governos que difundem pensamentos e atitudes da classe dominante, com um governo marcado por apoiar o território capitalista desde

de 2016. Conforme Santos (2002, p. 284) uma cultura dominada traduz invariavelmente muito mais da cultura hegemônica do que o inverso.

A guilhotina aqui é a inviabilização da pesquisa científica, da cultura e da educação pública. Uma condenação funcional à manutenção do conservadorismo, autoritarismo e moralismo, armas da perpetuação do privilégio de uma minoria. Com efeito, cada dia mais o Brasil se configura como uma sociedade de duas centenas de bilionários, cada vez mais ricos, um encolhimento veloz da classe média e a expansão da pobreza e da miséria que perfaz mais de um terço dos brasileiros (FRIGOTTO, 2021, p.136-7).

Estamos em tempos de constante ameaça ao território camponês, e principalmente, à democracia, além disso, o governo federal eleito para o quadriênio 2019-2022 é responsável por um grande caos instalado no país, por uma catástrofe sanitária, com centenas de milhares de mortes evitáveis, milhões de desempregos, problemas na educação e fome, criminalização dos Movimentos Sociais e várias outras questões de omissão à democracia e uma crise no desenvolvimento da natureza, com desmatamento, queimadas, exploração indevida e muitos outros agravantes de devastação ambiental. O território capitalista no campo explora e depreda a natureza. Por isso, necessitamos dentre muitas outras urgências de fortalecer o território da agricultura familiar camponesa, e recorrer a um outro modelo civilizatório e uma cultura contra hegemônica.

Ao discorrer sobre um enfrentamento à cultura dominadora e da relação com o cuidado da natureza nos remetemos aos camponeses e as preocupações que eles possuem com a natureza, vivem em permanente confronto com as formas de se relacionar com a natureza conectadas aos projetos econômicos de fortalecimento do capital. Os povos do campo foram tidos como atrasados, silenciados, e a eles atribuído a uma extinção do meio rural, Arroyo (2004, p. 79) salienta que tratam o campo e sua cultura como um passado a ser esquecido e superado. Essa visão reafirma o que Santos (2018) denomina de Sociologia das Ausências, cuja a lógica produz a não existência de uma dada realidade, a partir de sua desqualificação, tornando-a invisível ou descartável. Hoje estamos em uma

situação delicada e frágil no patamar social, econômico, psicológico e histórico, enfrentando as crises de uma pandemia mundial e as consequências de uma de governo negacionista, homofóbico, machista, misógino e neoliberal, no sentido de responsabilizar os indivíduos e desresponsabilizar o estado, que deixa de ser um agente catalisador, e deixa de cumprir o seu papel de organizar a sociedade e garantir a cidadania.

Diante do exposto na pesquisa bibliográfica e visitas técnicas, conclui-se que, no atual governo Jair Messias Bolsonaro, por questões ideológico-partidárias e, como também por contenção de gastos (iniciada por Michel Temer), devido à crise na economia brasileira, foram tomadas várias medidas que estão na contramão de todo o alcançado até aqui quanto às estas duas questões. Podemos também mensurar que, se Jair Bolsonaro, presidente eleito para o quadriênio 2019-2022, realmente continuar a levar adiante as suas falas e o exposto até agora no seu plano de governo e ações concretamente realizadas, fatalmente, podemos arriscar prever que todas as ações em prol da Agricultura Familiar e da Educação do Campo, tal qual da reforma agrária, continuaram inertes e ou sofrerão nova adaptação brusca, tendo como intenção dolosa de eliminá-las tal qual fora com o próprio órgão da Agricultura Familiar – o extinto MDA e o programa da Reforma Agrária e estímulo à Agricultura Familiar – PRONERA (LOPES, 2020, p.70).

Essas questões são importantes destacar, pois conforme Hage e Sena (2021, p. 6) denunciam que os sujeitos do campo e outros das classes populares foram as pessoas mais afetadas com as consequências da pandemia.

Mesmo atingindo toda a sociedade brasileira e mundial, a pandemia revelou um quadro dramático em escala global, mas seus efeitos não afetam todas as pessoas da mesma forma. As populações mais vulneráveis são, obviamente, mais gravemente atingidas e as consequências ainda são impossíveis de serem mensuradas. Entre estes coletivos, incluem-se, como ressalta o FONEC (2020), os que vivem em situação de pobreza extrema, na informalidade ou com contratos temporários e precarizados de trabalho; os

idosos, a população em situação de rua, em privação de liberdade, os refugiados, os povos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados que vivem da agricultura familiar, dentre outros que historicamente ficaram à margem da prioridade do Estado.

Por mérito das lutas das ciências as vacinas contra a pandemia do COVID – 19 foram elaboradas, porém o outro vírus que necessita de eliminação é o: pensamento colonizado. Ouvir às vozes dos povos do campo, sobretudo das crianças, é um caminho eficaz para criar um outro modelo civilizatório. Conforme Santos (2018, p. 284) esse é o momento para ter um impulso descolonizador.

Anular este passado é uma tarefa de gerações, e o melhor que podemos fazer num dado momento é estar plenamente conscientes deste passado e vigilantes em relação aos seus labores insidiosos para neutralizar o impulso descolonizador e boicotar projetos de emancipação (SANTOS, 2018 p.284)

Nesse sentido, Santos (2018) ainda argumenta sobre como o nosso pensamento, costume e conhecimento permanecem colonizados. Nos libertamos como colônia, por não pertencer mais a outro país, mas mentalmente o Brasil permanece colonizado. Hage e Sena (2021, p. 13) afirmam em seus escritos que a falta de diálogo foi um elemento crucial para o desastre educacional no sistema brasileiro durante a pandemia e apontou a importância de uma criação de canais permanentes de comunicação com a território da agricultura familiar camponesa, a fim de que as decisões sobre suas vidas e sobre a educação sejam tomadas, considerando suas realidades e especificidades, seus anseios, temores e preocupações vivenciados em meio à pandemia.

Por meio das crianças do campo podemos compreender a realidade e a especificidade do território da agricultura familiar camponesa, haja visto que Silva e Pasuch (2010, p. 1) descreveram que a criança camponesa “constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo”, ou seja, possui um território socio-cultural e identitário, marcado pelo seu vínculo familiar, por vezes

ampla, formada por pais, avós, filhos e outros parentes e agregados e, todos participam dos espaços da vida, assumindo diversas funções. Essas relações se dão num território camponês, consolidando a terra como unidade de produção, de consumo, de reprodução, de resistência, de participação coletiva, de socialização, de cultura, de educação.

Ou seja, a família, como o núcleo do modo de vida camponês, congrega as funções de reprodução e cuidados, num contexto em que a terra e o trabalho figuram de forma indissociável e essencial. A família como um espaço sociocultural e identitário atribuem as crianças responsabilidade que formam nelas a cultura camponesa, como o de alimentar os animais, colher as frutas, colocar água nas plantas e outras atividade como Felipe (2013, p. 35) afirma em sua pesquisa:

Enquanto movimentos de proteção aos direitos das crianças sinalizam como meta o afastamento das crianças da esfera do trabalho, inclusive doméstico, as crianças do Assentamento, do ponto de vista da vida prática vivida, vão vivendo a vida em descompasso com essas referências. As crianças podem responder por certas atividades, na presença ou na ausência dos adultos, por meio da partilha de pequenas responsabilidades como alimentar os bichos, lavar as louças, encher os litros da geladeira, entre outras. Integra as redes de relações das quais as crianças participam o princípio regulador segundo o qual as tarefas atribuídas a cada qual devem estar adequadas às suas capacidades físicas.

A família camponesa se caracteriza por ser uma unidade que envolve os modos de vida, de trabalho e de produção da agricultura. Em todos esses espaços a família participa como um todo e as crianças, adolescentes e jovens estão presentes. A luta pela terra e a organização social se constituem em elementos constituintes do modo de vida camponês, que vão ser perpassados por gerações e estar presentes na vida dos sujeitos, desde a infância, formando não só o cunho identitário das crianças, mas contribuindo para a formação do espaço sociocultural nesse tempo (CORSO; PIETROBON, 2009).

Destacamos que, no processo de luta, a família é ampliada para uma comunidade organizada, seja em acampamentos, marchas, ocupações, encontros de adultos ou de crianças, e o movimento social se torna também parte da família e todos se responsabilizam pelo cuidado, pela educação e pela vida das crianças. Uma educação infantil do campo de qualidade, em conformidade com Silva e Pasuch (2010, p. 3) é construir “um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas”.

Nas configurações do contemporâneo, as crianças de assentamento ocupam um campo de presença. Entre essas configurações, destaco a transformação do modelo tradicional de familiar, a dissolução do vínculo trabalho – lazer, a incorporação do lazer midiático, a heterogeneidade religiosa e a centralidade da escola na organização do tempo social de crianças e adultos. Essa complexidade social cinde com a noção de cultura de tradição, que marca a interpretação das populações do campo, como se, no seu interior, não houvesse diferenças de ritmo histórico (FELIPE, 2013, p. 31).

A escola, assim como a família e o movimento social, podem contribuir na responsabilidade de construir o território sociocultural da infância no campo. A escola precisa ser coadunada com os princípios da Educação do Campo, ou seja, adequada à realidade do campo, que leve em consideração a identidade cultural dos povos do campo (BATISTA, 2010). A escola detém um importante papel na vida das crianças. Caldart (2004) recorta que compreender o lugar da escola é compreender o tipo de sujeito que ela precisa ajudar a formar e como pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo. A escola tem destaque na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana.

A constituição de um projeto de escola do campo nasceu e vem se constituindo no âmago do movimento da Educação do Campo, por meio das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (MOLINA;SÁ, 2012, p.326). A Educação do Campo por sua vez, é uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo almejada

pelo movimento, que seja efetivada por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem (CALDART, 2004, p. 28 – grifos nossos). Partindo da premissa de que a Educação do Campo é um projeto de educação advindo dos camponeses, contrapondo-se aos modelos de uma educação *para* o campo, o termo “do”, em destaque, implica em uma lógica de originalidade, de presença, de participação, no sentido de ser com os seus sujeitos. Correia (2016, p. 85) define:

A Educação do Campo se constituiu a partir da crítica dos trabalhadores e movimentos organizados em luta à realidade da educação no campo brasileiro, convido como denúncia das precariedades e ausências do Estado na sua condução e questionando o lugar do campo e de seus sujeitos no projeto de desenvolvimento do país. A crítica alimentou o contraponto teórico entre diferentes concepções, pois a Educação do Campo não prosseguiu a perspectiva da Educação Rural, apêndice ou extensão do que se via nas escolas das cidades, mas foi construída como teoria e prática próprias dos sujeitos camponeses. Esse processo de criação da Educação do Campo iniciou-se pelas mãos dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e seus sujeitos dispostos a enfrentar e defender o direito dos trabalhadores pobres do campo e suas famílias à educação, à dignidade, à igualdade social, à terra, ao trabalho.

A Educação do Campo é intrinsecamente ligada à Educação Popular, visto que elas se constituem enquanto teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Esses projetos educativos defendem a educação como ação educativa emancipatória, crítica, que consideram os sujeitos do ato educativo como protagonistas, epistemologicamente valorizam e consideram essencial a reflexão sobre a realidade, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos em diálogo com os conhecimentos sistematizados e surgem dos anseios das classes populares e dos movimentos sociais organizados.

Ao discutir sobre o Movimento da Educação do Campo e o debate que este vem proporcionando Medeiros; Moreno; Batista (2020, p. 4) assim apresentam.

Defendeu-se que a educação escolar como uma conquista provinda das lutas por direitos não pode ser para o homem no campo, mas com e do homem do campo, onde estejam assegurados o protagonismo pedagógico e o diálogo com os saberes e práticas culturais dos educadores, educandos e comunidades camponesas, consideradas um lugar-sujeito coletivo de produção de conhecimentos. Trata-se de uma educação própria dos povos do campo que vá além do mero adequar a escola à necessidade de escolarizar o trabalhador rural e/ou assegurar formas legais de adaptação curricular para adequar conteúdos e metodologias às especificidades locais, algo já previsto no movimento do ruralismo pedagógico décadas atrás, como meio para fixar o homem rural ao rural.

Concernente à Educação Popular buscamos as orientações de Brandão e Assumpção (2009, p. 11-2), os quais afirmam ter existido no decorrer da percurso histórico da educação popular no Brasil, inúmeros sentidos e compreensões a respeito do conceito dessa educação, mas, salientam dois sentidos usuais: o primeiro é entendido enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, o segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social.

Melo Neto (2020, p. 200) destacou características que se evidenciam na Educação Popular:

Educação Popular é um fenômeno humano. Ela não ocorre em outras espécies, é somente nosso. Ela não é só de ensino, mas também de aprendizagem. (...) A Educação Popular contém pedagogias e metodologias próprias. (...) Educação Popular é política mesmo que distante de uma política partidária. Mas, essa política tem uma ideologia. A Educação Popular, assim, expõe sua opção pela classe trabalhadora. (...) destacam-se os princípios do humanismo. Liberdade, justiça, solidariedade, respeito ao outro... que são

valores perseguidos por todos e todas atores/as da Educação Popular.

De modo amplo, a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Afinal, conforme Castilho e Latapí (1985, p. 15) a Educação Popular aponta para uma profunda fé nas potencialidades e na riqueza das pessoas exploradas, sistematicamente depreciadas. Busca a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo liberador. Substanciando os pensamentos entemos que a educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo.

Inspirada na Educação Popular a Educação do Campo possui princípios que condizem com as questões específicas às demandas do campo, mas que se unificam com os referenciados por Castilho e Latapí (1985, p. 21 – 23), pois têm como princípios o diálogo, a ética, a solidariedade e a transformação social, com uma educação integrada, dialógica, horizontal, que respeita os saberes dos educandos e parte da realidade. O Decreto Nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária explana sua analogia com a Educação Popular ao elencar cinco princípios da Educação do Campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas

às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p.1).

Não podemos conceber a Educação do Campo dissociada da Educação Popular. Caldart (2004) ressalta que a Educação do Campo pode ser considerada uma das realizações práticas da Educação Popular, à medida que afirma os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para lutar contra o latifúndio é necessário um projeto de educação contra o capital que tenha como pauta um desenvolvimento sustentável no campo. Portanto, a Educação do Campo é a via para promover uma educação integrada, horizontal, contra hegemônica, que respeita os saberes dos educandos e parte da realidade do campo. Em contraponto a educação rural que desvaloriza os saberes e a vida. Vale ressaltar que a população do campo é diversa, visto que o artigo 1º, § 1º o decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo relata quem são as populações do campo sujeitos desse modelo educacional: “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”.

Não podemos conceber a Educação do Campo dissociada da Educação Popular e dos movimentos sociais à medida que ela afirma os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo. Ambas possuem a mesma matriz pedagógica com uma dimensão educativa da condição de oprimido e incluem a cultura como formadora do ser humano.

Consideramos que a Educação do Campo e a Educação popular são projetos educativos que defendem a educação como uma ação educativa emancipatória, crítica e consciente, que consideram os sujeitos do ato educativo como protagonistas, não apenas como meros receptores, epistemologicamente valorizam e consideram essencial a reflexão sobre a realidade, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos em diálogo com os conhecimentos sistematizados que emergem dos anseios das classes populares e dos movimentos sociais organizados, uma vez que defendem princípios aproximados, tais como: o diálogo, a ética, a solidariedade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p

_____, M. G.. 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**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

BATISTA, M. S. X. *Currículo contextualizado na realidade camponesa na educação popular do campo*. In: Adelaide Ferreira Coutinho. (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. 1ed.São Luis: Editora da UFMA EDUFMA, 2010, v. 1, p. 272-290.

BRASIL, Ministério da Educação. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010: **Educação do Campo e PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 18 mar. 2022

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

_____, R. S. *A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun – 2004

_____, R. S. Educação do Campo. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTILHO, A. LATAPÍ, P. *Educação não-formal de Adultos na América Latina: Situação atual e perspectivas*. In: **Educação de adultos na América Latina**. Jorge Wethein (org). – Campinas: Papyrus, 1985

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO ENTRE O POPULAR E O CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PRONERA/UFPB**. 2016. 284f. Tese (**Doutorado em Educação**) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CORSO, R. F.; PIETROBON, S. R. G. *A infância no MST: um estudo sobre as concepções de infância presentes no MST*. **Anais EDUCERE**. Curitiba, 2009.

FELIPE, E. S.. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: **Infâncias no campo**/Isabel de Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva, Aracy Alves Martins (org). – Belo horizonte: Autentica Editora, 2013. –(Coleção Caminhos da Educação do Campo)

Fernandes, B. M. (2012). MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS E MOVIMENTOS SOCIOESPACIAIS: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA UMA LEITURA GEOGRÁFICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. **REVISTA NERA**, (6), 24–34. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i6.1460>

FRIGOTTO, G. Análise | O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. In: *Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo*. **Brasil de Fato** | Rio de Janeiro (RJ) | 05 de Novembro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/>

analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-
-escola-publica Acesso: 15 jan. 2022

HAGE, S. A; SENA, I. P. F. S. DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: Defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>.

LEMOS, G. T. Os Saberes dos Povos Campesinos Tratados nas Práticas Curriculares de Escolas Localizadas no Território Rural de Caruaru-Pe. 2013. 184f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOPES, Jonalvo Absair. OLIVEIRA, Guilherme Resende. **A Educação do Campo e a Agricultura Familiar no novo contexto político**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 12, Vol. 13, pp. 56-73. Dezembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/contexto-politico>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Tradução: Luis Claudio Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MEDEIROS; MORENO; BATISTA. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e224676, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187113>. Acesso em 04/10/2020

MELO NETO, José Francisco de. CONTRIBUTOS ÀS REFLEXÕES EM EXTENSÃO, POPULAR, EXTENSÃO POPULAR, EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADE POPULAR. In: **Educação popular: autoras e autores da Paraíba** [recurso eletrônico] / Organizadores: Ailza de Freitas Oliveira... [et al.]. – João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/educacao-popular-autoras-e-autores-da-paraiba/educacao-popular-vol-1-ebook.pdf> Acesso: 15 ago 2021

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

RIBEIRO, M. Educação Rural. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro de 2002, p. 237-280

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 1, **Anais**, Belo Horizonte, 2010.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.013)

ASSEMBLEIAS ESCOLARES: FORMAÇÃO MORAL E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Lunimar Fagundes da Silva

Especialista em Educação pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá, fagundeslunimar@email.com;

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral contribuir para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos, sendo capazes de compreender a emoção dos outros e o impacto de seu comportamento nos demais, reconhecendo e ponderando valores conflitantes e dilemas éticos antes de se posicionar e tomar decisões. Sabemos que um dos desafios contemporâneos da escola é proporcionar espaços educativos, onde seja construída e problematizada a participação do indivíduo na vida pública. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar as Assembleias de Classe como uma das ferramentas possíveis para resolução de conflitos e formação moral do indivíduo. Promovendo a reflexão sobre as relações em sala de aula e discutindo regras de convivência no interior da escola e da sala de aula. Com isso, construindo a consciência de realidades, conflitos e interesses individuais e sociais, e a noção dos limites e das possibilidades de ações individuais e coletivas.

Palavras-chave: Assembleia escolar. Escola. Formação Moral. Ética. Sociedade.

INTRODUÇÃO

A criação e desenvolvimento deste projeto dá-se primeiro pela necessidade de conscientizar as crianças e adolescentes dentro do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz sobre o seu desenvolvimento social, propondo posturas e atitudes que devem ter em relação ao outro, tão somente a necessidade de compreender, de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural. Com isso, colaborando na formação moral do indivíduo e na resolução de conflitos existentes no âmbito escolar.

No que se refere a BNCC o trabalho está inserido principalmente em três competências, a competência número dois, que se refere ao pensamento científico, crítico e criativo, onde estabelece exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. A competência número 7, que se refere à argumentação, descrita com objetivo de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. E por fim a competência de número 10, que se refere a responsabilidade e cidadania, que tem por objetivo central criar a consciência do agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários.

A aplicabilidade desse trabalho poderá ocorrer em escolas de primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino médio, uma que vez que promove a inserção na escola de temas transversais, estes por sua vez mencionados na Lei das Diretrizes básicas da Educação e habilidades contidas na Nova Base Nacional Comum Curricular.

O presente trabalho utiliza de referências bibliográficas em sua elaboração, com objetivo de compreender o objetivo das

Assembleias Escolares na resolução de conflitos e concepções que explicam a formação moral do indivíduo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi de pesquisa através de fontes bibliográficas com dados que norteavam a aplicabilidade do projeto sobre as assembleias escolares e sua importância na formação moral do indivíduo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. O OBJETIVO DAS ASSEMBLEIAS ESCOLARES

Os objetivos das Assembleias escolares foram pautados dentro do que a BNCC propõe como aquilo que os alunos precisam desenvolver durante o processo educacional. Com base nas Assembleias escolares, podemos mencionar os seguinte tópico descritos na Base:

- a. Compreender a valorização da diversidade, a fim de conseguir reconhecer, valorizar e participar de grupos, redes e ambientes culturalmente diversos;
- b. Desenvolver a alteridade, sendo capazes de compreender a emoção dos outros e o impacto de seu comportamento nos demais;
- c. Compreender as situações a partir do ponto de vista do outro, considerando ideias e sentimentos dos outros nas suas atitudes e decisões;
- d. Saber utilizar diferentes formas de diálogo para promover o entendimento entre pessoas. Construindo, negociando e respeitando as regras de convivência;
- e. Praticar a colaboração planejando, decidindo e realizando ações e projetos colaborativamente;
- f. Conseguir mediar conflitos, identificando causas de conflitos e exercitando maneiras eficazes de resolvê-los em diversas situações interpessoais, escolares e sociais;

- g. Saber posicionar-se em relação a direitos e responsabilidades indo além de seus interesses individuais e considerando o bem comum;
- h. Desenvolver senso crítico para tomada de decisões, tendo consciência sobre o impacto que suas decisões têm nos grupos e na sociedade, responsabilizando-se por suas ações para planejar e decidir coletivamente sobre questões que afetam a todos;
- i. Conseguir ponderar as consequências, refletindo sobre situações concretas em que gatilhos emocionais, frustrações e ações das pessoas impactam nas demais e no contexto, buscando formas de aprimoramento;
- j. Analisar e incorporar valores próprios, vivenciando e identificando valores importantes para si e para o coletivo. Considerando seus valores em situações novas, ponderando sobre o que é o certo a se fazer antes de agir e, em seguida, agir de acordo com essa reflexão;
- k. Ter postura ética, reconhecendo e ponderando valores conflitantes e dilemas éticos antes de se posicionar e tomar decisões;
- l. Desenvolver a participação social e a liderança, realizando projetos escolares e comunitários, mobilizando pessoas e recursos e assumindo liderança compartilhada em grupos e na escola;
- m. Conseguir encontrar a solução de problemas ambíguos e complexos, ficando confortável e sentir interesse por lidar com desafios do mundo real que demandam novas abordagens ou soluções.

Com base nos expostos acima, o objetivo do projeto na formação moral dos indivíduos pode ser compreendido, resumidamente, na pequena frase de Augusto Comte, que diz: “A moral consiste em fazer prevalecer os instintos simpáticos sobre os impulsos egoístas”.

3. FORMAÇÃO MORAL

Segundo Kant a moral deve ser entendida como gênero, sendo a ética e o direito espécies, de maneira que o direito deve estar em

conformidade com os ditames da moral. Com isso, sendo a moralidade o primeiro ponto de partida para os caminhos do direito e ética, a grande diferença entre estes, de acordo com Kant, é que a moral está ligada ao senso comum, à liberdade e ao autoconvencimento de agir conforme o dever, e o direito impõe-se mediante a coercibilidade; contudo, ao passo que a liberdade é essencial à moral, ao agir ético, o direito tem como, a finalidade última a liberdade externa.

A filosofia moral de Kant afirma que a base para toda a prática moral é a capacidade do homem de agir racionalmente, fundamentada em uma lei aprioristicamente inerente à racionalidade universal humana, que corresponde à sentença do imperativo categórico: “age só, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal”.

Com base nas informações contidas acima sobre a moral sendo definida por Kant, podemos associar a importância da escola na formação moral do indivíduo, agindo e sendo responsável pelas decisões individuais e coletivas que são tomadas.

É importante lembrar que ninguém nasce com esses conceitos incorporados. Como seres sociais que somos, vamos desenvolvendo e aprendendo ao longo da vida. A escola, sendo uma das primeiras experiências de vida em sociedade, é fundamental para essa aprendizagem. Porém, esse aprendizado não se dá por uma disciplina específica apenas, mas de forma institucionalizada: a moral, assim como também a ética, devem ser incorporadas ao projeto político pedagógico da escola, uma vez que é indispensável ser uma prática da escola zelar pelo respeito e bom convívio de todos.

Dessa forma, sendo a assembleia escolar um projeto capaz de desenvolver a participação dos discentes nas decisões escolares fazendo com que o aluno seja crítico e responsável pelas suas escolhas, a fim de promover o bem coletivo, a sua prática no ambiente escolar faz com que seja possível viabilizar o processo de formação moral do indivíduo.

4. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Aprender a lidar com os conflitos escolares de forma positiva é essencial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e

de um ambiente escolar agradável. A escola por sua vez é um espaço que possibilita as crianças e adolescentes o encontro com um universo com variedade de estilos, culturas e valores. Sendo assim, a escola também se caracteriza como um espaço de conflitos.

No geral, percebe-se o conflito como sinônimo de problema, afinal ele incomoda e desestabiliza as relações. Contudo, os conflitos em si são naturais da condição humana. Cada um percebe o mundo de uma forma única e por isso existem divergências quanto às ideias e opiniões.

O importante é saber como resolver os conflitos, sendo necessário envolver todas as partes relacionadas para que, através do diálogo, possam compreender a situação, construindo soluções em cooperação. Assim, os estudantes desenvolvem uma noção de responsabilidade e respeito ao lidar com suas relações sociais e na forma de ver e entender o outro. Assim como os educadores, por sua vez, passam a conhecer melhor o aluno, fortalecendo os vínculos e a confiança de ambas as partes.

Como dizia Paulo Freire, “O educador deve conhecer o dia-a-dia do aluno, porque é nessa realidade que o aluno desenvolve seus instintos e desabrocha a indisciplina”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das assembleias escolares desenvolvidas no decorrer do ano letivo contribuirá na formação moral dos alunos, assim como será fundamental na resolução de conflitos existentes na escola, fazendo que o discente seja responsável no processo de construção de uma escola mais democrática e harmoniosa.

É importante desenvolver no aluno o senso crítico, onde consiga expressar suas opiniões com base em argumentos concretos dentro de uma realidade vivenciada. Com isso, desenvolvendo a capacidade de ser crítico, pensante e ativo na sociedade em que vive e, principalmente, que não somente critica, mas que consegue argumentar embasado em evidências.

Sendo assim, é importante criar um sistema de regras efetivo de convivência na escola, incluindo os estudantes no processo de criação das normas, pois assim contribuirá na formação moral do indivíduo, refletindo na eficácia do processo de gestão da escola e

consequentemente em uma educação de qualidade e comprometida com toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Rosmeiri T. *O Gestor Escolar*. Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-2.pdf>> Acesso em dezembro 2015.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knorich. **As sereias do ensino eletrônico**. Texto baseado em dissertação de Mestrado apresentada à Escola Politécnica da USP em 2001. Disponível em: <http://eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83219/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>. Acesso dezembro 2015.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n1, p. 5-22, 2011. Disponível em: http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1. Acesso em: dezembro 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Orientação Educacional na Prática: princípios, técnicas e instrumentos*. 5 ed. ver. e atual. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

ROGERS, Carl. *Teoria Geral de Carl Roger*, 1973.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

LUCK, Heloisa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. PR, Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

VILA, Julio Vera. "Las relaciones escuela y comunidad em um mundo cambiante". In CASTRO RODRIGUEZ, M.M. et al. *La escuela em La*

comunidad. *La comunidad em la escuela*. Barcelona: Editorial Grão, 2007.

A Base Nacional Comum Curricular: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes*. Trad. Lourival de Queiroz Henkel. São Paulo: Ediouro, s.d.