



Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Ana Maria Sotero Pereira

ISBN: 978-65-5222-062-2





Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Ana Maria Sotero Pereira
Organização





Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

M935 Movimentos sociais, Sujeitos e Processos educativos/
Organizadoras, Paula Almeida de Castro, Ana Maria
Sotero Pereira – Campina Grande: Realize eventos, 2026.
610 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.000

ISBN 978-65-5222-062-2

1. Movimentos sociais. 2. Processos educativos. 3.
Educação Popular. 4. Formação social. 5. Inclusão Social. I.
Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Pereira, Ana Maria
Sotero.

21. ed. CDD 370.15

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

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



COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA

BRUNA CARVALHO

CARLOS EDUARDO DIAS DA SILVA

ELIACIR NEVES FRANÇA

GABRIEL CARNEIRO

JOSANIEL VIEIRA DA SILVA

JOSÉ CÍCERO DOS SANTOS

LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO

MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA BATISTA

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO

NORA ZOILA LANFRI

PAULA ALMEIDA DE CASTRO

SUELY DOS SANTOS SILVA

TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

THAÍS FERNANDES DE AMORIM

UBIRANY LOPES FERREIRA



PREFÁCIO

MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS

No final do século XX e início do século XXI, as mobilizações e ações dos movimentos sociais frente aos diversos problemas e desafios decorrentes da conjuntura econômica, social e política, ganharam força e visibilidade em diferentes países e desenvolveram ações coletivas de enfrentamento e resistência à política neoliberal. Segundo Gohn (2012), os movimentos sociais surgem em situações de crise e de vulnerabilidade “[...]quando as oportunidades políticas se ampliam, quando há aliados e quando as vulnerabilidades dos oponentes se revelam” (p.33). Neste cenário, as diversas estratégias de luta desenvolvidas em muito se assemelham às lutas de “outros autores da corrente organizacional, tais como os repertórios de contestação, redes sociais, quadros culturais, pontos focais, para explicar o cenário das oportunidades políticas” (p.34). A década de 1980 foi marcada pela alteração no cenário político e social a nível mundial, anteriormente marcado pelas lutas armadas na Ásia, na América Latina e na África, com ênfase no antagonismo entre as classes sociais, o que levou a dar ênfase a outras problemáticas que evidenciava o “antagonismo entre classes sociais”.

No Brasil, nas décadas de 1980-1990, novas problemáticas em articulação com intelectuais, políticos de esquerda e com a ala progressista da Igreja católica surgiram como “a nova força da periferia”. Diversos autores centraram seus estudos nos movimentos populares com ênfase nos temas da marginalidade, das novas configurações da periferia urbana, das relações entre o Estado e a sociedade numa perspectiva mais histórico-descritiva e pouco interpretativa. Neste mesmo período, na Europa, surgiram novos movimentos sociais a exemplo do movimento ecológico, pela paz, de mulheres e de estudantes, denominados por Offe (1987)



como um “novo paradigma da ação social”. No início do século XXI, observamos maior visibilidade dos movimentos sociais e da sociedade civil em diversos setores e esferas do poder, onde se destaca a mobilização na esfera pública. Neste cenário, diversos atores e sujeitos mobilizaram a sociedade civil e promoveram a articulação com universidades, comunidade, igrejas para planejar e organizar das marchas e ações coletivas, a exemplo da adesão e aumento de participantes na Parada do Orgulho Gay no Rio de Janeiro e a o fortalecimento de “redes nacionais, de grupos locais e simpatizantes”. Outras ações coletivas na luta por direitos que fortalece a criação de redes colaborativas entre os movimentos sociais, como a “Marcha da Reforma Urbana, em Brasília (outubro de 2005)” que resultou da articulação de organizações de base urbana (Sem Teto e outras) e da “Plataforma Brasileira de Ação Global contra a Pobreza”. Outra ação que se destacou foi a “Marcha Mundial das Mulheres” protagonizada por organizações civis de todos os continentes e vinculada à III Cúpula dos Povos, em Mar Del Plata (novembro de 2005).

Nas últimas décadas, as questões políticas e ideológicas somam-se às questões econômicas e busca de financiamento para os projetos e sobrevivência dos próprios movimentos sociais. Este movimento de organização coletivo caracteriza-se pela construção de identidades “em torno de valores, objetivos ou projetos em comum, os quais definem os atores ou situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas e transformadas”, na construção de um processo dialógico, dinâmico, político e educativo. No que refere à relação entre os movimentos sociais e o Estado, é importante destacar que se por um lado, a participação social e comunitária na luta pelos direitos humanos e justiça social, evidenciam novos atores e sujeitos, que reivindicam seus direitos e defendem um novo modelo de sociedade, mais justa e igualitária, em oposição ao paradigma neoliberal que fundamenta as ações políticas públicas em diversos países, ao mesmo tempo em que resistem à retirada de direitos, apresentam suas reivindicações e participam ativamente nos processos de elaboração e implantação de políticas sociais e educativas.



Diante deste processo históricos, em 2025, o XI Congresso Nacional de Educação CONEDU aborda o tema “Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos”, que dialoga com as questões e problemáticas emergentes na sociedade e no campo da educação. O GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, recebeu diversos trabalhos que refletem problemáticas emergentes e provocam os participantes e autores ao diálogo intercultural e uma nova relação com os saberes de forma a dar visibilidade aos movimentos sociais e a todos os atores e sujeitos que fazem a História, na construção coletiva e cidadã. Desejamos a todos/as/es, uma boa leitura das pesquisas apresentadas em nosso GT5.

Prof^a Dra Ana Maria Sotero da Silva

Coordenadora GT 5



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.001

**MEMÓRIAS DE UMA MULHER DA ROÇA: DONA BENTA E A
EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO** **14**

Maria Carolina Machado Magnus

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.002

TRAJETÓRIA EDUCATIVA ESCOLAR: MEMÓRIAS DE IDOSOS **34**

Milene Vasconcelos Leal Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.003

**A FIGURA DO COWBOY E DO VAQUEIRO:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS MÚSICAS GHOST RIDERS
IN THE SKY E CAVALEIROS DO CÉU** **56**

Igor Aquino de Pinho

Valéria Costa Nascimento

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.004

**MOVIMENTOS SURDOS: CONTEXTO EDUCACIONAL E POLÍTICA
NOS PAÍSES SUL AMERICANOS** **79**

Keli Krause

Denize Cohen Bochernitsan

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.005

**UMA CRÍTICA AO PAPEL DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE
NARCISISMO COLETIVO** **98**

Geraldo Freire de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.006

PROJETO UERÊ: PELAS VOZES INFANTIS NAS MARGENS **115**

Denise Ferreira de Araújo Schittine



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.007

**AS ATIVIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA INDÍGENA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICA-CULTURAL NA
FORMAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS..... 134**

Adriel Ruano Paz e Silva

Jacivania Bento Julião

Maxim Paolo Repetto Carreno

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.008

**FREIRA SUBVERSIVA? A VIDA RELIGIOSA DE IRMÃ MAURINA
BORGES FRENTE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-
1985)..... 159**

Derllânio Telecio da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.009

**UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE
O PROJETO DAS CIDADES EDUCADORAS NO BRASIL E SUA
RELAÇÃO COM A INFÂNCIA..... 179**

Marcelly Gonçalves

Charles Tayomitsu Ono

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.010

**MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELOS DIREITOS DAS PESSOAS
COM AUTISMO NA AMAZONIA..... 207**

Antonio Carlos Magalhaes de Menezes

Maria Rosemeire Moreira da Costa Menezes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.011

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EJA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DO INSTITUTO YDUQS..... 220**

Aleksandra Sales

Marcus Vinicius Gomes de Oliveira

Flaviane Melo de Anchieta



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.012

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E
PROTAGONISMO 247***Isaias da Silva**Aline Batista do Nascimento*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.013

**ENTRE RESISTÊNCIAS E LIBERDADES: TESSITURAS ACERCA DOS
MOVIMENTOS E/OU GRUPOS LGBT NO INTERIOR PAULISTA E A
POTÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE 267***Daniel Francisco de Andrade**Edney Wesley Antunes*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.014

**EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO: O NASCIMENTO DE UMA
PEDAGOGIA QUE VALORIZA PERCURSOS 290***Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.015

**REINSERÇÃO SOCIAL PÓS-PRISÃO: UM DESAFIO PARA A
EDUCAÇÃO SOCIAL 309***José Carlos Lima*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.016

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ASSENTAMENTO ACOCI:
SABERES, DESAFIOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO 333***Fábio Santos da Silva**Bruna da Silva Oliveira**José Felipe de Lima Alves**Edilene Alencar Moura*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.017

**A EDUCAÇÃO POPULAR NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS
DE SAÚDE: O DIREITO À SAÚDE E OS SEUS PROCESSOS
PEDAGÓGICOS COLETIVOS 354**

Vitória Brenda de França Cunha

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.018

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE BACABAL-MA 378**

Regiane Oliveira Rodrigues

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.019

**EDUCAÇÃO POPULAR E AGENTES COMUNITÁRIOS DE
SAÚDE: DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS DE BASE À
INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS 394**

Francikely da Cunha Bandeira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.020

**CONFLUINDO SABERES: A LITERATURA ORAL VAI À ESCOLA DO
CAMPO 420**

Daniela Souza Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.021

**O ESTADO BRASILEIRO E O DIREITO A EDUCAÇÃO CAMPONESA:
CONTRADIÇÕES E CONFLITOS NA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO
ESCOLAR 447**

Tiago José Vasconcelos de Farias

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.022

**LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (TESES
E DISSERTAÇÕES) SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA
SOCIOEDUCAÇÃO 470**

Micheline Medeiros dos Santos Sant'Anna

Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli

Fabiano Quadros Rückert



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.023

**“É PELA VIDA DAS MULHERES”: PEDAGOGIAS FEMINISTAS DE
UMA FRENTE DE MULHERES NO CARIRI CEARENSE.....587**

Macedônia Bezerra Felix

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.024

**ACOLHER, CUIDAR E EDUCAR: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM
ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO 504**

Natalia Barbosa da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.025

**DANÇANDO NA FRESTA: MULHERES, TRADIÇÃO E
RECONFIGURAÇÃO DE PAPÉIS DE GÊNERO NO CARIRI: GÊNERO E
REPRESENTATIVIDADE NO GRUPO AS COQUEIRAS DOS BAIXIOS 523**

Ana Beatriz Teles Lira

Cléia Maria Cavalcante Sampaio

Zuleide Fernandes de Queiroz

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.026

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS(DOS) TERRITÓRIOS TRADICIONAIS
EM MS - ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E DESAFIOS POR
AUTONOMIA E SUSTENTABILIDADE 542**

Andreia Sangalli

Elaine da Silva Ladeia

Cristiane Francelina Dias

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.027

**EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO RELIGIOSO: DIÁLOGO
POSSÍVEL PARA A SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS EPISTÊMICAS
SUBALTERNIZANTES.....568**

Paulo Jorge da Silva



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.028

**ENTRE TRILHAS E SILÊNCIOS: NARRATIVAS DOCENTES E O
FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS EM GUANAMBI.....588**

Selma Maria Batista de Oliveira

Áurea da Silva Pereira



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.001

MEMÓRIAS DE UMA MULHER DA ROÇA: DONA BENTA E A EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO

Maria Carolina Machado Magnus¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo narrar a história de vida de uma mulher da Roça². Dona Benta, agricultora aposentada, tem 80 anos e vive no município de São João do Sul, extremo sul de Santa Catarina. Mas, por que contar a história da Dona Benta? Porque ela necessita e merece ser contada. Porque a sua história entrelaça-se com outras histórias, dá visibilidade ao seu espaço local e global e, também, evidencia tramas de uma coletividade. Buquei com essa pesquisa evidenciar como ela foi se constituindo mãe, esposa, agricultora, - Mulher da Roça - e, principalmente, problematizar o papel do patriarcado no campo brasileiro – que no caso da Dona Benta, a impossibilitou de frequentar o ambiente escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizei a história de vida, que busca narrar a trajetória de um indivíduo conforme ele recorre a memória, lembra, relata e reconstrói o já vivido. Realizei uma entrevista semi-estruturada com perguntas sobre infância, família, educação e trabalho na roça. Pude concluir que, a história de Dona Benta é permeada por múltiplas funções, pelas desigualdades de gênero, pelo trabalho infantil que iniciou muito cedo em sua vida e, principalmente, por sua impossibilidade de frequentar o ambiente escolar, realidade de mui-

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – SP. Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina - SC, maria.carolina.magnus@ufsc.br.

2 Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC). Número do Parecer: 6.997.387

tas mulheres camponesas até a atualidade. Ainda, para finalizar, a história da Dona Benta, por mais individual que pareça ser, faz parte de um contexto coletivo que está permeado por relações de poder.

Palavras-chave: Mulher da Roça, História de Vida, Educação Escolar, Mulher Camponesa.

INTRODUÇÃO

Quem são as mulheres camponesas?³ O que buscam as mulheres da roça? Quais são as suas lutas? Que direitos buscam? Por que é importante escrevermos histórias sobre/com elas? A trajetória das mulheres do campo, da floresta e das águas está imersa em um contexto profundamente machista e patriarcal. Embora as mulheres já tenham conquistado visibilidade em diversos setores da sociedade, no campo a história é outra (Schnorrenberger; Angelin, 2018). Muitas mulheres continuam invisibilizadas nesses espaços.

Dona Benta, assim como milhares de mulheres da roça, tem sua história marcada pelo sexismo e patriarcalismo presente em nossa sociedade. Também possui uma trajetória constituída pelas múltiplas funções: “cuidados com a casa e a família e o trabalho na lavoura, tendo, muitas vezes, sua contribuição produtiva e econômica, invisível na trama das relações sociais” (Gonçalves; Guimarães, 2017, p. 234).

Embora a vida das mulheres da roça seja marcada pelas múltiplas funções que desempenham, suas atribuições na agricultura, até final da década de 1980, não eram reconhecidas enquanto trabalho.

Antes da década de 80 do século XX, essas mulheres trabalhadoras rurais e sertanejas integravam os sindicatos apenas como dependentes de seus pais e maridos. Havia na sociedade daquela época uma compreensão de que esse trabalho da mulher era complementar, uma simples ajuda aos chefes de família, conseqüentemente não havia remuneração por seu desempenho e tampouco o reconhecimento de sua contribuição como trabalhadora rural. (Carvalho; Costa, 2015, p. 38).

3 Para o Movimento de Mulheres Camponesas, *mulher camponesa*, é aquela que, de uma ou de outra maneira, produz o alimento e garante a subsistência da família. É a pequena agricultora, a pescadora artesanal, a quebradeira de coco, as extrativistas, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, sem-terra, acampadas e assentadas, assalariadas rurais e indígenas. Fonte: <https://mmcbrasil.org/historia/>. Neste artigo, vou narrar a história de uma pequena agricultora que se reconhece como mulher da roça. Portanto, utilizarei o termo mulher da roça.

Só com a Constituição Federal de 1988, a partir de muitas lutas, as mulheres conquistaram o reconhecimento como trabalhadoras rurais. Com a Constituição, “as camponesas tiveram acesso a direitos trabalhistas e, em especial, a direitos previdenciários como a aposentadoria que, pela primeira vez, garantiu acesso à renda a essas mulheres, gerando uma maior autonomia e participação nas decisões familiares”, além de conquistarem o direito à licença maternidade remunerada (Schnorrenberger; Angelin, 2018, p. 51).

O reconhecimento dos direitos trabalhistas das mulheres trabalhadoras rurais só foi possível graças às lutas engendradas, na década de 1980, pela organização de coletivos de mulheres.

As mulheres da roça descobriram e abriram caminhos de organização em 1983, no norte do estado do RS e na região Oeste de Santa Catarina, durante o processo de reabertura política no Brasil e das reivindicações por direitos que demarcaram as lutas populares no processo Constituinte. Com as discussões da Constituinte da Roça, especialmente, foram fomentados encontros de mulheres em muitas regiões de ambos os Estados, pois elas aportavam muitos questionamentos a sociedade: **‘por que eu não tenho direito? Por que só posso me aposentar quando meu marido vier a falecer? Por que eu valho menos? Por que o que eu produzo vale quase nada? Será que é possível mudar essa situação?’** Assim deu-se início da Organização das Mulheres da Roça – OMR-RS (Conte; Martins; Daron, 2009, p. 95-96, grifo nosso).

Nos anos de 1980 e 1990, as lutas no âmbito do Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina (MMA-SC) estavam fortemente conectadas às questões de gênero e classe na busca por direitos trabalhistas e previdenciários — muitos desses direitos, como a sindicalização feminina, a participação na diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o reconhecimento profissional, aposentadoria, auxílio-acidente, auxílio-doença e salário-maternidade, foram garantidos, em boa parte, pela Constituição Federal de 1988 (Salvaro, Lago, Wolff, 20013). Em 2004, com outros movimentos rurais autônomos de mulheres do Brasil, consolidou-se um movimento autônomo e nacional, o Movimento de Mulheres

Camponesas (MMC). A formação do MMC é resultado de um processo contínuo voltado à unificação de lutas históricas. Em âmbito nacional, Ainda, o MMC é um dos primeiros movimentos que congrega a luta camponesa classista com o feminismo (Conte; Weschenfelder; 2013).

Outro movimento que merece destaque é a Marcha das Margaridas, fundado no ano de 2000 e promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG). A marcha homenageia Margarida Maria Alves, líder sindical assassinada em 1983 por defender os direitos dos trabalhadores rurais. O evento busca dar visibilidade e conquistar reconhecimento social e político para as trabalhadoras do campo, da floresta e das águas. Realizada a partir do ano 2000, com edições também em 2003, 2007, 2011, 2015, 2019 e 2023, a Marcha tem revelado grande capacidade de mobilização e organização de mulheres de todo país.

A organização das mulheres camponesas em movimentos “[...] propiciou uma significativa mudança identitária nessas mulheres e uma reconfiguração do seu papel de gênero no campo” (Schnorrenberger; Angelin, 2018, p. 48).

Esse processo de mudança identitária propiciado pelos movimentos de camponesas foi possível a partir de resistência, reflexões e vivências na luta cotidiana, mas, em especial, pelas conquistas jurídicas que lhes garantiram redistribuição de renda – o acesso a recursos tem gerado um certo empoderamento dessas mulheres que, com autonomia financeira começam a se emancipar da tutela masculina -, e reconhecimento identitário como trabalhadoras, saindo da invisibilidade social e jurídica. (Schnorrenberger; Angelin, 2018, p. 54-55).

Embora as mulheres já tenham conquistado visibilidade em diversos setores da sociedade, no campo a história é outra (Schnorrenberger, Angelin, 2018). Muitas mulheres continuam invisibilizadas nesses espaços e, muitas vezes, impedidas de estudarem. Em 2008, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres enfatiza que, ainda, muitas mulheres rurais permanecem “[...] sem acesso à cidadania, saúde, educação e sem reco-

nhecimento da sua condição de agricultora familiar, trabalhadora rural, quilombola ou camponesa” (Brasil, 2008, p. 141).

METODOLOGIA

Dona Benta, mulher da roça, agricultora aposentada, casada, mãe de duas mulheres e dois homens, tem 82 anos e vive no município de São João do Sul, sul de Santa Catarina. Por que contar a história da Dona Benta? Porque poucas são as mulheres lembradas e consideradas pela historiografia e,

[...] quando são lembradas, geralmente ‘só foram alguém, por terem sido esposas de alguém importante, que as fez ser...’ ou porque foi ‘santa’ sendo morta, sacrificada pela causa dos outros, etc. Além disso, **o padrão existente na sociedade é urbano, então, menos ainda se sabe sobre mulheres camponesas** (Conte; Martins; Daron, 2009, p. 87, grifo nosso).

Para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizei a história de vida.

Pesquisar em histórias de vida é participar da reconstrução da memória de vivências narradas ao pesquisador. As histórias de vida, nessa acepção, contribuem para que os sujeitos da narração ressignifiquem acontecimentos e recriem fatos da memória individual e coletiva trilhados em suas vidas, delineados por marcas construídas numa relação intrapessoal, consigo mesmo e, interpessoal, estabelecida na relação com o outro (Simão; Frison, 2020, p. 73).

Olhar para a história de vida da Dona Benta é, também, olhar para as práticas sociais e para as formas como ela atua e se relaciona com seu espaço local e global. É buscar pelos acentos coletivos que são estabelecidos através de sua trajetória e constituição enquanto mulher da roça. Para a escrita da história é importante compreender que o processo para recolher as histórias

[...] se dá no tempo do encontro. Pesquisador e sujeito ao iniciarem esse processo aceitam um convite de compartilharem

uma nova experiência, quando o pesquisador deve repensar constantemente os lugares estabelecidos. A história de vida ressalta a abertura ao sujeito que narra e para isso esse encontro necessitará de interação e afeto (Nogueira *et al.*, 2017, p. 483).

Nosso encontro foi realizado em agosto de 2025, na casa de Dona Benta, no município de São João do Sul. Nossa conversa sobre sua infância, sua família, seus estudos e sua relação com o trabalho na roça transbordou alegria, tristeza, risos, emoções, lágrimas e saudades,...

É importante enfatizar que “é no lugar que mora a memória e a experiência, pois é onde a vida acontece e, assim, é onde o sentido e os significados se inscrevem; ficando ali registrados para serem recriados” (Nogueira *et al.*, 2017, p. 481). Sentadas lado a lado, em um sofá, compartilhamos experiências, afeto, algumas risadas e muitas reflexões. Conversamos sobre sua infância, sua relação com a família, e, principalmente, como foi seu processo escolar e sua atual relação com a educação.

Portanto, o que escrevo é fruto de uma escolha, referente à trajetória de vida da Dona Benta, que fiz nas ruínas de sua biblioteca para descrever como foi sendo construído, em diferentes momentos, suas relações com o campo, a educação e sua constituição enquanto mulher. O texto que segue é constituído por fragmentos das memórias de Dona Benta e por fatos que marcaram a sua trajetória.

DONA BENTA: MEMÓRIAS VIVIDAS, REMEMORADAS E FALADAS

Dona Benta nasceu em São João do Sul, sul de Santa Catarina, no ano de 1943, mas só foi registrada em 1945. Em suas palavras: *“Naquele tempo era assim... os filhos nasciam e os pais não registravam na hora. Aí, quando dava, eles iam registrar. Eu nasci dia 26 de junho, e o pai registrou no dia 26 de junho mas, 2 anos depois, 2 anos depois.. E a gente perde esses dois anos até pra se aposentar”*. Essa diferença de datas revela muito do tempo em que ela nasceu. As burocracias vinham depois, quando fosse possível; a sobrevivência e o trabalho eram mais urgentes.

A sua vida foi marcada pela pobreza e pelas dificuldades de uma época. *“No tempo da minha infância foi muito difícil... naquele tempo era tudo muito difícil, não tinha luz, não tinha água encanada, não tinha banheiro. O banho era dentro de uma bacia, uma vez por semana”*. Ela faz questão de detalhar: *“De noite a gente só lavava os pés e a cabeça numa bacia. Era assim que a gente foi criado. O pano dos pés não podia ser o mesmo do rosto, cada coisa tinha o seu. E a gente se lavava com sabão feito em casa, sabão ruim, que deixava o cabelo duro”*. O sabão era feito de gordura reaproveitada. Cumpria a função mínima: tirar a sujeira.

Quando fala disso, Dona Benta sempre compara com o presente: *“Hoje eu penso: tanta facilidade que tem no mundo, e ainda reclamam. Só sabe disso quem pegou a transição. Quem não pegou, não tem noção”*. A casa da família era simples, de madeira. Não havia divisões confortáveis; muitas vezes, um único cômodo servia para várias funções. O banheiro, quando existia, ficava no fundo do quintal. Mas, na maioria das vezes, o mato cumpria essa função. *“Muitas vezes não tinha patente atrás de casa. A gente ia no mato. O banho, dentro da bacia. Era o que tinha”*.

INFÂNCIA E BRINCADEIRAS

Mesmo com tantas limitações, havia espaço para brincar. *“Eu brincava, trabalhava, mas também brincava de boneca. Tinha boneca de pano”*. Mas houve um momento marcante em que Dona Benta conheceu outra realidade: *“Uma vez fui em Torres passear, eu era pequena, vi uma boneca muito bonita. Ai eu fiz o pai comprar pra mim. Ele era muito meu puxasaco, comprou. Eu lembro até hoje daquela boneca. Eu não me lembro quantos anos eu tinha, eu sei que eu era bem pequenininha, bem pequena. Vi aquela boneca. Ai pai, eu quero aquela boneca mas, era 1 boneca muito bonita. Fiz o pai comprar”*.

As brincadeiras também se misturavam com a vida prática. Buscar água, ajudar na cozinha, cuidar dos irmãos — tudo isso fazia parte do coti-

diano, mas virava, em alguns instantes, motivo para jogos e risadas. O brincar e o trabalhar se confundiam.

Um dos maiores encantos da memória da infância são as viagens de carro de boi. *“Nós íamos pra Torres de carro de boi, era um dia todinho de viagem. Ficávamos dois, três dias passeando. Dormíamos na casa da irmã da vó. Era muito bom”*. O carro de boi rangia pelo caminho, puxado lentamente. As crianças iam sentadas em cima da carga, embaladas pelo balanço. No meio da estrada, a família parava para descansar. *“Nós tomava café na estrada, fazia um foguinho, botava uma chaleira, fervia a água e tomava café. Era diferente, mas era muito gostoso”*.

Ela também se recorda das transformações que presenciou: *“Eu me lembro quando estavam construindo o hospital de Torres. Nós brincávamos lá. A cidade ainda era toda de areia. Tinha as dunas de areia da praia. Tudo era diferente. Meu Deus, como é que mudou tanto”*. Essas viagens eram festas para as crianças. O caminho era cansativo, mas cheio de novidades. A estrada era longa, mas havia cantorias, conversas, pequenas paradas que viravam aventuras.

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

A casa era cheia. *“Nós éramos sete irmãos, duas mulheres e cinco homens. Um irmão morreu em 2024, o Alcides. Sempre foi muito pobre. Mas a gente se criou porque não tinha outro jeito. Tinha que criar”*.

Ser criança, ali, era também ter responsabilidade. *“Cuidei do Tio Nequinho, do Tio Jardim... até da tua mãe eu cuidava, botava no colo, ela era muito chorona. Naquele tempo não tinha fralda, não tinha nada. Era só pano velho, enrolava bem amarradinho. Quando via, os pés já estavam de fora. Fazia xixi e cocô no pano. Meu Deus, naquele tempo criar os filhos era assim”*.

As crianças ficavam tanto tempo enroladas que demoravam mais a andar. *“As crianças demoravam mais pra se desenvolver, porque ficavam muito tempo enroladas. Não se mexiam. Por isso só iam caminhar depois*

de mais de um ano. O pai dizia: também, como é que vão se desenvolver, todo amarrado?”.

Figura 1 – Família de Dona Benta⁴.



Fonte: arquivo da irmã Augusta.

Além de cuidar dos irmãos, Dona Benta ajudava nos afazeres da casa. *“Eu nunca fui muito da roça, fui mais da casa. Limpava, fazia comida, ajudava a vó. O tio Jardim e o tio Nequinhoo, fui eu que criei. Coitadinhos, eram como se fossem meus filhos”.* Essa divisão do trabalho infantil era naturalizada. Meninas aprendiam desde cedo a cozinhar, limpar, cuidar de bebês. Meninos, a lidar com o arado, o pasto, os animais. Era assim que as famílias sobreviviam.

Entre todas as lembranças de Dona Benta, há uma que carrega mais peso que qualquer outra: a ausência da escola. Enquanto os irmãos iam estudar, Dona Benta ficava em casa. *“Eu nunca estudei. Meus pais não aceitaram. O pai dizia que filha mulher não precisava estudar. Isso foi o que me deixou muito pesar na minha vida”.*

Ela lembra que os meninos caminhavam longas distâncias até Nova Fátima para ter aula. *“la a pé, por meio do mato, estrada ruim. Mas iam. Eu não. Mulher não precisava. Só aprendi umas coisinhas depois, com o Pedro. Até hoje tenho vontade de ter estudado”.* O sonho de aprender a

4 À esquerda, as duas irmãs (Benta e Augusta), a mãe e o pai. À direita, os cinco irmãos.



ler e escrever não a abandonou. *“Eu tinha vontade de pegar um livro e ler em voz alta, na frente das pessoas. Ler nas novenas, nas festas da igreja... mas eu não sei. Isso me deixou muita mágoa”.*

Ela fala dos estudos sempre com um tom de lamento, como se fosse uma ferida que nunca cicatrizou. *“Eu nunca estudei. Meus pais não aceitaram. O pai dizia que filha mulher não precisava estudar. Isso foi o que me deixou muito pesar na minha vida”.*

O pai de Dona Benta acreditava que bastava para as filhas aprenderem os trabalhos da casa: cozinhar, lavar, cuidar das crianças. O destino delas estava traçado: primeiro ajudar no lar dos pais, depois casar-se e continuar o mesmo ciclo. Ela recorda: *“Os meninos estudaram. Eles iam a pé até Nova Fátima. A estrada era ruim, passava pelo mato, mas iam. A tua mãe também estudou um pouquinho. Mas eu não. Mulher não precisava. Só aprendi umas coisinhas depois, com o Pedro. Até hoje tenho vontade de ter estudado”.* Essa “vontade” nunca desapareceu. Está viva até hoje, como se fosse um pedaço da vida que faltou.

Enquanto via os irmãos se arrumarem para sair, Dona Benta ficava em casa. Ficava com a responsabilidade de limpar, cozinhar, cuidar dos mais novos. Não havia alternativa. *“Eu tinha vontade de ir junto, mas não podia. O pai não deixava. Dizia: ‘mulher não precisa’. Eu ficava só olhando”.*

A falta dos estudos, traz uma grande frustração, repetida várias vezes por Dona Benta, a de nunca ter conseguido ler em público. *“Eu tinha vontade de pegar um livro e ler em voz alta, na frente das pessoas. Ler nas noveninhas, nas festas da igreja... mas eu não sei. Isso me deixou muita mágoa”.* Não ter esse conhecimento significava depender sempre dos outros. E isso, para ela, foi doloroso.

Já casada, tentou aprender um pouco. O marido, Pedro, ajudou. *“Aprendi pouquinho depois que me casei. O Pedro me ensinou. Hoje ele até esqueceu tudo e às vezes me pergunta as coisas. Eu digo: credo, homem, tu me ensinou e agora vens perguntar pra mim?”.*

O aprendizado tardio nunca supriu o vazio. Saber assinar o nome, fazer contas simples, decifrar algumas palavras não é o mesmo que ter vivido a

experiência escolar. A escola que não veio não foi apenas a perda de conteúdo, mas de vivência: de colegas, de professores, de brincadeiras,...

Para Dona Benta, isso significou uma vida inteira com a sensação de algo inacabado. *“Isso foi o que me deixou muito pesar na minha vida”. Talvez por isso, ela tenha insistido tanto para que os filhos estudassem. “Eu queria que meus filhos todos estudassem. Eles não tiveram vocação pra faculdade, mas todos fizeram o ensino médio. Só a Maria Helena seguiu minha vontade e fez graduação. Tudo que eu queria ser, ela foi. Ela realizou meu desejo”.*

Ao falar da filha mais velha, os olhos brilham: *“Eu olho pra ela e penso: eu queria ter sido como a Maria Helena, queria ter estudado. A Maria Helena foi o que eu queria ser”.* Mesmo aqueles que não seguiram adiante, ela respeita, mas reforça sempre: *“O José me disse: mãe, se um dia eu quiser fazer faculdade, eu faço. E eu sei que ele faz, porque capacidade ele tem. Mas a escolha foi deles. O meu sonho era que todos estudassem, mas já fico feliz por eles terem tido essa oportunidade, que eu não tive”.*

Figura 2 – Dona Benta e sua irmã Augusta.



Fonte: arquivo da filha mais velha.

O CASAMENTO E OS FILHOS

Dona Benta casou em 1969, aos 26 anos, com seu namorado Pedro. *“Eu conhecia ele desde pequenos e eu nunca pensei de namorar com ele. Mas, um dia nos encontramos numa festa, nos conhecemos, conversamos, dançamos. E já surgiu o namoro e ficou pra sempre. Namoramos 4 anos e casamos. Faz 56 anos que casamos. Tivemos 4 filhos. Dois homens e duas mulheres”*. Emocionada, ela relata que *“eu tenho uma família muito querida, todos os quatro filhos. Meu filho pra mim é tudo na minha vida. Tem os netos, tem os bisnetos, que são muito queridos, meu bisneto (4 anos) disse assim, ‘ô vó, tu te cuida vó. Olha vó se tu não te cuidar, que tu ir pro hospital de novo, a minha mãe não vai cuidar de ti (risos). E são as coisas mais engraçadinhas. A gente tem aquele amor né. É assim um amor pra gente. Se a gente passa trabalho por alguma coisa mas a gente esquece”*.

Em 1970, com uma bebê de 11 meses (Maria Helena) e grávida de 6 meses (Nara), a família se mudou para Porto Alegre em busca de uma vida melhor e ficaram lá por 11 anos. A migração para a capital do Rio Grande do Sul foi motivada por seu sogro. Para ele, *“viver na roça era muito difícil. Tinha que viver na cidade porque na cidade era bom”*. O sogro de Dona Benta vendeu suas terras e mandou todos os seus filhos para Porto Alegre, em busca de uma vida melhor. Lá, Seu Pedro trabalhava como operário nas indústrias e Dona Benta cuidava da casa e dos filhos. Foi na capital que ela tirou seu primeiro documento de identidade e a carteira de trabalho *“tirei a carteira de trabalho, mas, não trabalhei. Lá em Porto Alegre eu só cuidei dos meus filhos e da casa”*. Em 1977, Dona Benta e seu Pedro tiveram o terceiro filho na capital (Fabrício).

Mas, os anos de 1980 marcaram um novo capítulo na vida da família. A vida na cidade havia se tornado difícil e marcada pelo alto índice de desemprego. Seu Pedro se machucou no trabalho, Dona Benta relata que ele *“pegou peso, deslocou a coluna. Na época ficou 9 meses em benefício. Ai quando voltou foi demitido”*. Após a demissão, ele não conseguiu mais emprego. Então, a família decidiu voltar para São João do Sul. *“Ficou*

muito ruim do serviço. Daí viemos pra cá trabalhar aqui”, explicou Dona Benta. De volta à cidade natal, ela começou a trabalhar na lavoura, tornando-se agricultora. “Depois que eu vim embora pra cá fomos trabalhar com lavoura, aí eu me botei na roça”, conta ela, referindo-se principalmente ao trabalho no cultivo de fumo. Ela lembra de ter feito “muitas bonecas de fumo” na época em que seus filhos, ainda crianças, andavam na lavoura com ela. Hoje, ela é aposentada como agricultora, uma profissão que assumiu depois de retornar para casa.

“Quando eu vim pra cá. Morei nos fundos da casa do meu irmão Alcides. Naquela cozinha da tia Nena era uma varanda grande, tinha quarto e tudo. Aí nós moramos ali um ano. Depois o Pedro vendeu lá em Porto Alegre e compramos essa casa aqui. Aqui era o terreno do vô (pai dela), já era a minha herança do vô. Eu já tinha os 3 filhos, foi aqui que nasceu o José. No dia que eu completei os 43 anos ele nasceu. O meu pequenininho, até hoje eu penso que é o meu pequenininho. Tem 39 anos. Ai meu Deus. Às vezes ele fala ‘mãe eu não sou mais pequenininho’. Meu filho eu penso que tu é pequenininho”.

Abaixo apresento uma sequência de fotos disponibilizadas pela Maria Helena, filha mais velha.

Figura 3 – Dona Benta e Seu Pedro, acompanhados de seus filhos, celebraram os 50 anos de casamento.



Fonte: arquivo da filha mais velha.

Figura 4 – Dona Benta, Seu Pedro e os bisnetos.



Fonte: arquivo da filha mais velha.

Figura 5 – Dona Benta, os netos e um bisneto.



Fonte: arquivo da filha mais velha.

Figura 6 – Dona Benta e sua família no Natal de 2023.



Fonte: arquivo da filha mais velha.

O CONTRASTE COM O PRESENTE

Ao comparar passado e presente, a diferença parece imensa: *“Hoje é tudo mais fácil. Tem faculdade, tem instituto federal, tem ônibus que leva em meia hora. No meu tempo não tinha nem água, nem luz, muito menos escola pra mulher. Cada tempo tem suas dificuldades. Mas só sabe disso quem viveu a transição. Quem não pegou, não tem noção”*.

Na fala de Dona Benta, a escola aparece como símbolo de algo maior: dignidade, autonomia, independência. Ter estudado significaria poder ler um livro sozinha, assinar o nome com firmeza, ajudar os vizinhos, ler em voz alta nas novenas.

Não ter estudado significa, para ela, uma limitação que a acompanha até hoje. É como se sempre houvesse uma lacuna, um “se” não realizado. *“Se eu pudesse voltar atrás, queria ter estudado. Isso foi o que me faltou”*.

Mas há também a percepção de que, mesmo sem ter tido essa chance, ela conseguiu transformar sua dor em herança positiva para a família. Ao insistir no estudo dos filhos, abriu caminhos. *“Eu não estudei,*



mas eles estudaram. E os bisnetos vão mais longe ainda. Isso me consola. Porque, mesmo que não tenha sido pra mim, foi pra eles. E é isso que importa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pude concluir que, a história de Dona Benta é permeada por múltiplas funções, pelas desigualdades de gênero que estão/são presentes no campo brasileiro, pelo trabalho infantil que iniciou muito cedo em sua vida e, principalmente, por sua impossibilidade de frequentar o ambiente escolar, realidade de muitas mulheres camponesas até a atualidade. Ainda, a história da Dona Benta, por mais individual que pareça ser, faz parte de um contexto coletivo que está permeado por relações de poder.

Abaixo, busco dialogar alguns fragmentos da história de Dona Benta com os contextos políticos, econômicos e sociais, evidenciando que sua história entrelaça-se ao coletivo:

- A impossibilidade de estudar deixou um vazio na vida de Dona Benta, segundo ela, *“Isso foi o que me deixou muito pesar na minha vida”*. Assim como ela, muitas meninas e mulheres foram impedidas de estudarem. De acordo com o II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (Brasil, 2008), o acesso à educação é menor entre meninas e mulheres do campo, em relação às que vivem nas zonas urbanas. No III Plano Nacional de Políticas para Mulheres (Brasil, 2013), é reconhecido que a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero. Embora haja um equilíbrio entre as matrículas em quase todos os níveis de ensino, a desigualdade permanece nos conteúdos educacionais, nos cursos e nas carreiras acessados por mulheres e homens. Ainda, entre as mulheres, o III Plano enfatiza que a taxa de analfabetismo das mulheres negras é o dobro da taxa das mulheres brancas e o acesso à educação das meninas e mulheres

das áreas rurais é menor, em relação às que vivem nas áreas urbanas (Brasil, 2013).

- O registro civil de nascimento tardio, mencionado por Dona Benta, ou a falta de registro, embora tenha diminuído, ainda é um problema recorrente no Brasil. De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, em uma reportagem publicada em 2015, “em relação aos registros tardios com até 10 anos de atraso, os dados mostram uma drástica redução entre 1974 e 2004 – último ano disponível para análise –, saindo de 54,7% para 10,2%”⁵. Políticas públicas como a gratuidade do registro⁶, mutirões, instalação de cartórios em maternidades e campanhas de mobilização, foram fundamentais para reduzir o sub-registro civil de nascimento. As causas do sub-registro são diversas e complexas: “1. Falta de reconhecimento paterno; 2. Ausência de documentação dos pais; 3. Distância dos cartórios e custo de deslocamento; 4. Desconhecimento da importância do registro e sua gratuidade; 5. Ausência de cartórios em alguns municípios” (Almeida; Almeida; Ávila, 2025, p. 9809).
- Dona Benta menciona a busca por uma “vida melhor” na cidade. Vale destacar que o êxodo rural⁷ no Brasil ganhou força com o início da industrialização, a partir de 1930, muitas famílias migraram para grandes centros urbanos em busca por melhores condições

5 Reportagem disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2015/dezembro/brasil-erradica-sub-registro-civil-de-nascimento?utm_source=chatgpt.com acesso em: 05 set. 2025.

6 A Lei nº 9.534, de 1997, deu nova redação ao artigo 30 da Lei nº 6.015, de 1973, garantindo a gratuidade dos registros de nascimento e óbito. De acordo com o artigo, “Não serão cobrados emolumentos pelo registro civil de nascimento e pelo assento de óbito, bem como pela primeira certidão respectiva”.

7 Êxodo rural no Brasil é quase o dobro da média mundial e desafia sustentabilidade do campo e cidade. Banco Mundial aponta que percentual da população rural encolheu 34% em 22 anos no país (2000-2022), quase o dobro da média mundial. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/18/exodo-rural-no-brasil-e-quase-o-dobro-da-media-mundial-e-desafia-sustentabilidade-do-campo-e-cidade#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20rural%20no%20Brasil,foi%20de%2019%2C2%25>.

de vida. A escolha de migrar para Porto Alegre no início dos anos 1970 ecoa esse grande fluxo migratório nacional. A busca por uma “vida melhor”, seguida do retorno devido às dificuldades urbanas — reflete as nuances do êxodo rural.

- Sua vivência, cuidando de irmãos e realizando tarefas domésticas desde criança, representa uma forma de trabalho infantil normalizada para aquelas gerações rurais. Embora seus esforços ajudassem a manter a família, a prática implicava perdas — como a impossibilidade da formação escolar — reforçando desigualdades de gênero vivenciadas por ela e tantas outras mulheres.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. I.; ALMEIDA, D. M. do A.; AVILA, C. F. D.. Registro civil de nascimento, dignidade da pessoa humana e direitos no Brasil: a invisibilidade social, pessoas sem documentos e subdesenvolvimento em perspectiva. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9805-9839, 2025. DOI: [10.56238/arev7n2-300](https://doi.org/10.56238/arev7n2-300). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3566>. Acesso em: 17 set. 2025.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

CARVALHO, C. R.; COSTA, M. A. T. S.. A trajetória do movimento das mulheres trabalhadoras rurais do Sertão Central de Pernambuco: 1984-2015. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 24, n. 2, p. [...], abr./jun. 2017.

CONTE, I. I.; MARTINS, M. D.; DARON, V. P.. Movimento de mulheres camponesas: na luta a constituição de uma identidade feminista, popular e camponesa.

In: PALUDO, Conceição (org.). **Mulheres resistência e luta em defesa da vida**. São Leopoldo: CEBI, 2009. p. x-y.

CONTE, I. I.; WESCHENFELDER, N. V.. Possibilidades de construção da igualdade de gênero no campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 445-460, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v21i2.2165>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2165>. Acesso em: 11 jun. 2024.

GONÇALVES, R. Q.; GUIMARÃES, S. de M. Relações de gênero e divisão sexual do trabalho no meio rural: interlocuções com o movimento social “Marcha das Margaridas”. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 231-251, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p231>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3287/9643>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. de; ARAUJO, A. D. G.; PIMENTA, D. A. O. O método de história de vida: exigências de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SALVARO, G. I. J.; LAGO, M. C. de S.; WOLFF, C. S.. “Mulheres agricultoras” e “mulheres camponesas”: lutas de gênero, identidades políticas e subjetividade. **Psicologia Sociedade**, Salvador, v. 25, n. 1, p. 79-89, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000100010>.

SCHNORRENBERGER, N.; ANGELIN, R. Mulheres camponesas no Brasil: a luta por direitos de cidadania e reconhecimento identitário. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, Brasília, DF, v. 5, n. 3, p. 38-57, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21910/rbsd.v5n3.2018.234>. Disponível em: <https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/234>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SIMÃO, A. M. da V.; FRISON, L. M. B.. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 71-90, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p71-90>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.002

TRAJETÓRIA EDUCATIVA ESCOLAR: MEMÓRIAS DE IDOSOS

Milene Vasconcelos Leal Costa¹

RESUMO

Este artigo constitui-se como um recorte da dissertação trajetória educativa escolar: memórias de idosos e teve como objetivo analisar as memórias de idosos do Lar da Providência sobre sua trajetória educativa e verificar a repercussão na vida pessoal e profissional deles. Para tanto, tem como objetivos específicos: conhecer como a trajetória escolar experiência influenciou em sua vida pessoal e profissional; analisar o processo de escolarização, conhecendo como os idosos experienciaram os trabalhos de alfabetização e descrever como as ações de educação popular desenvolvidas pelo NEP/UEPA com os idosos vêm contribuindo para a reafirmação ou resignificação das memórias destes sujeitos sobre educação, considerando as singularidades e as especificidades socioculturais dos idosos. A busca, ao que nos propomos investigar, remete-nos ao campo teórico metodológico interdisciplinar pautado em: Freire, Le Goff, Halbwachs, Thompson, Bosi, Bérqson, Delgado, Fares, Mucida. No que tange à metodologia, o estudo apresenta alguns traços da pesquisa fenomenológica e abordagem qualitativa, tendo sido utilizada como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados sobre a memória dos idosos foram organizados em categorias. Nesses aspectos, chama a atenção a baixa escolaridade dos idosos, destacando-se que eles possuem memórias sobre a escola como uma instituição rígida, discipli-

1 Doutoranda em educação da Universidade Estado do Pará - UEPA, milenelealuepa@gmail.com;

nadora, excludente, com aspectos da educação bancária. Os idosos foram excluídos ou expulsos da escola por vários fatores, dentre os quais podemos citar: o trabalho, a pobreza, morte familiar e a longa distância. Constatamos que, apesar da rigidez do ambiente escolar, os entrevistados lembram com afeto de suas professoras. Além disso, visualizamos que essas representações sobre a escola e o trabalho docente foram ressignificadas a partir do trabalho do NEP, com sua educação dialógica e amorosa.

Palavras-chave: Memória. Idoso. Trajetória Escolar.

INTRODUÇÃO

Muito se fala do aumento significativo da população de pessoas idosas na sociedade. Porém, este tema ainda é trabalhado na área da educação como algo secundário. Por esta razão, é necessário avançarmos em pesquisas sobre os idosos e suas memórias, para que acentuemos cada vez mais o idoso enquanto sujeito ativo.

A partir do desenvolvimento econômico e social, uma das mudanças observadas é o aumento da expectativa de vida da população no Brasil. Segundo a World Health Organization (2005), a população idosa tem apresentado um crescimento elevado nas últimas décadas, sendo necessário cada vez mais atenção aos direitos e às particularidades desta população por parte da gestão pública. Em 2025, o Brasil será o sexto país do mundo com maior número de idosos.

O fato que nos instiga, hoje, é de que maneira podemos garantir a esse sujeito um envelhecimento saudável e digno, possibilitando a ele o acesso à educação, esporte e cultura, na medida em que vivemos em uma sociedade que não está preparada para dialogar com as suas peculiaridades, pois, todos os dias, nos deparamos com casos de maus tratos, no noticiário, rádio ou em nossa vizinhança. É evidente a falta de respeito de todas as maneiras, desde atitudes que parecem pequenas, como sentar em um local reservado à pessoa idosa, até os maus tratos físicos e psicológicos, fatos que vão reforçando a exclusão promovida por uma sociedade que negligencia a velhice.

É mister avaliar que a real inclusão do idoso se dará à medida que construirmos cada vez mais reflexões que nos permitam de fato desenvolver o que lhe é garantido por lei desde a chegada do Estatuto do Idoso, nos conscientizando de que ele só será incluído quando for avaliado como sujeito autônomo e ativo no mundo, independente de suas limitações psíquicas ou físicas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Nessa abordagem, Teixeira (2010) argumenta que o pesquisador se aproxima de seu objeto, no sentido de reduzir a distância entre a teoria que lhe embasa e os dados. Esta abordagem usa como lógica a análise dos fenômenos. A experiência do pesquisador é um elemento importante para compreender o que se está pesquisando. Teixeira (2010, p. 137) ainda destaca que a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser uma prática na qual o pesquisador observa os fatos como sujeito interno do espaço pesquisado. Podemos descrevê-la como uma abordagem que tem como propósito tentar compreender o contexto pesquisado, caracterizando-se como bastante flexível.

Esta pesquisa tem o enfoque fenomenológico que, segundo Kauark (2010), prevê a coleta de dados a partir de intenções sociais e sua análise a partir da compreensão do pesquisador. Desta forma não possui condições de generalização e está fortemente associado ao conhecimento filosófico.

Sobre o locús dessa pesquisa situa-se na Rua Samuca Levi, número 25, bairro Souza, Belém-PA. O corpo técnico da unidade é composto por Direção, Assistentes Sociais, Médicos, Enfermeiros, Técnicos de Enfermagem, Agentes Administrativos, Monitores, Cozinheiras e Serventes. Suas ações são coordenadas pela “Fundação Bem-Estar do Pará”. O trabalho dos monitores é de apoio às atividades instrumentais aos idosos moradores do Lar da Providência. O NEP desenvolve suas atividades nesse ambiente educacional desde 2006. Atualmente, elas ocorrem às terças-feiras, no horário de 9:00 às 11:30 da manhã.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são 6 (seis) idosos que participam das atividades do NEP, na ILPI Lar da Providência: dona Maria, dona Josete e, seu Olindo, seu Edemar, seu Marcos e seu José.

Os critérios de escolha dos sujeitos foram quatro: 1) Pessoas com disponibilidade e interesse em colaborar com o estudo; 2) Pessoas ligadas ao trabalho de educação popular do NEP; 3) Pessoas que ao longo de sua

vida tiveram alguma vivência de escolarização; 4) Pessoas que apresentassem capacidade cognitiva preservada.

O Procedimentos de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, que foi realizada com questões que possibilitaram explicitar a memória dos idosos sobre sua trajetória escolar. Para Marcondes, Teixeira e Oliveira (2010, p. 46), a entrevista semi-estruturada consiste em “um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O referido Estatuto do Idoso, no art. 21, ainda assegura que o poder público é responsável por oportunizar ao idoso o acesso à educação, bem como adequar para este público todo e qualquer material didático e metodologia que permeie sua formação educacional ao longo da vida:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna. 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais (BRASIL, 2003).

O Estatuto do Idoso encoraja o idoso a perceber-se como um sujeito de direitos que necessita ter suas especificidades respeitadas, a partir da adequação de propostas pedagógicas que façam parte do seu processo educacional, dialogando de fato com as demandas típicas da idade.

Nossa intenção é dialogar não **sobre**, mas **com** os idosos sobre suas memórias, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento que, por diversos motivos, foram excluídos educacionalmente e socialmente. Torna-se relevante avaliar, portanto, a importância da educação para a vida desses idosos que tiveram ou não êxito em sua vida escola.

Essa pesquisa buscou as recordações dos idosos e teve como objetivo que suas vozes ganhassem força perante uma sociedade que, muitas vezes, cerceia o direito do idoso de ser mais no mundo. Aqui, abrimos espaço para os sorrisos afetuosos, para a afetividade e para as mãos trêmulas do avançar da idade. Cada idoso tem algo a falar sobre suas experiências de seu tempo de escolarização. Vozes individuais integram um coletivo e, juntas, falam sobre seu tempo de escolarização, de sua família, de seu trabalho e de sua condição de vida. Aqui, todas as vozes foram respeitadas: a escuta sensível serviu de suporte para analisar relatos preciosos para repensar a relação dos idosos com a nossa sociedade.

Podemos avaliar que as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa muito se assemelham, por fazerem parte de realidades muito próximas. Esse fato é esclarecido por Marcondes, Teixeira e Oliveira (2010, p.93):

As narrativas, embora feitas por indivíduos, evidenciam mais que elementos da existência individual, pois, através delas, é possível captar as relações do narrador com os membros de seu grupo social, sua profissão, sua sociedade. Busca-se, com as histórias de vida, atingir a coletividade de que seu informante faz parte.

A memória reafirma-se enquanto dimensão individual do ser humano, contribui para a construção da memória coletiva que dialoga com a história de nossa sociedade.

Antes de analisarmos os dados construídos, convém lembrar que os idosos participantes desta pesquisa foram alfabetizados na década de 1940. Araújo (2007) destaca que a referida época foi marcada por projetos educacionais que disputavam a hegemonia, já que havia uma crença sustentada do poder de a educação escolar “moldar” a sociedade.

A educação no referido recorte histórico era desenvolvida com vistas a atender as perspectivas do sistema capitalista. As práticas pedagógicas e a realidade educacional da época eram baseadas na educação tradicional, em que o sujeito era tratado como uma folha em branco na qual o professor poderia “escrever livremente”. Basicamente, a educação era tratada como privilégio de poucos: o real interesse político da época era formar

peças que faziam parte das classes mais favorecidas financeiramente. Araújo (2007) relata que, nos anos 40, o grande esforço governamental da época era priorizar a educação das elites ao invés de incentivar a educação popular.

Diante do cenário educacional precário para as classes populares, conseguimos evidenciar, por meio de casos narrados pelos seis idosos pesquisados, que todos freqüentaram escola e apresentaram uma curta passagem pelas instituições de ensino, com exceção de uma das entrevistadas, que concluiu seus estudos de magistério. Os dados analisados indicam que essa passagem variou de um ano até seis anos.

Nos relatos dos seis idosos, constatamos que um idoso não concluiu a cartilha de ABC, ou seja o idoso não concluiu sua alfabetização. Quatro entrevistados concluíram até a 4ª série e uma terminou o antigo magistério. Todos relataram dificuldades em sua trajetória escolar, o que acabou influenciando no abandono. Estas dificuldades se caracterizavam por: a) distância das escolas para as suas casas; b) inacessibilidade do horário; c) falta de merenda escolar e d) o trabalho juvenil para ajudar no sustento da família.

Em relação às profissões que os sujeitos exerciam, uma foi professora formada pelo magistério, um foi carpinteiro, um foi marceneiro, um foi feirante, uma foi empregada doméstica e um foi pedreiro. Todos são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo.

Descrito os participantes da pesquisa, passamos para as recordações que eles tinham sobre sua escola. Começamos com Maria:

A minha escola era grupo quando eu morava em Benevides². Então... eu estudei, comecei a estudar com os meus 10 ou 11 anos. Já com os meus 13 anos, minha mãe estava muito doente, aí eu já parei de estudar para ajudar minha mãe, acabou o meu estudo, mas a essa altura eu já passado o primeiro ano todinho lendo, passei da carta de ABC para o meu primeiro livro "Gilberto de Carvalho". Até o nome do livro eu lembro. Veio o teste do primeiro, aí fui logo para o segundo! Nesse segundo, já ia para cursar a terceira e a quarta e com isso encerrou meu estudo (Maria).

A criação de grupos escolares em todo estado refletia a concepção dos primeiros governos republicanos no Pará. Esses grupos foram fundamentais para o incentivo a ampliação e qualificação do ensino, pois, como Costa e Correa (2010, p.6) relatam:

Antes o ensino era desenvolvido em casas escolas com limitados espaços e carentes de recursos principalmente no interior do Estado, os novos espaços escolares dos Grupos traziam a expectativa da formação aplicada.

Para compreender melhor o contexto dos grupos escolares, podemos avaliar que o Pará foi o terceiro Estado do Brasil a implantá-los, buscando se igualar aos dois primeiros grandes pólos do símbolo de desenvolvimento republicano através da educação (COELHO, 2008): São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo França (2013), o primeiro grupo escolar criado, no Estado do Pará, foi o do Município de Alenquer, em 1899. Em 1900, foram criados grupos nos Municípios de Curuçá, Bragança, Santarém, Soure e Cametá. Chaves e Silva (2012) relatam que os grupos escolares era um espaço em que os alunos seriam moldados para desenvolverem hábitos e atitudes. Era bem mais que um simples espaço de ensino/aprendizagem, pois, neles, a educação era aprimorada e a valorização do professor por meio de estratégias para os problemas educacionais da época era trabalhada.

Segundo Loureiro (2007), o cenário educacional da época era predominantemente um universo de não-lettrados, em que a educação formal não era uma necessidade básica de todos os cidadãos. Era realmente necessária quando o sujeito tinha o interesse de ingressar no ensino superior e com poder aquisitivo.

Nesse período, é relevante que tenhamos uma clara concepção que educar se configurava como,

Transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico – patrióticos

necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 127).

Na fala de um de nossos participantes, seu Olindo, há uma relação, mesmo que não explicitada, entre os conhecimentos escolares e cotidianos:

A escola onde eu estudei foi onde eu nasci no calderona aquele povoado que tem no rio de Soure³, nesse rio, nessa beira desse rio morava uma série de moradores onde eu morei lá é mais assim para trás que fizeram o colégio a escola atrás dos povoados todinho, mas não tinha nome (Olindo).

Na fala de seu Olindo, podemos evidenciar que o sujeito vem de uma realidade rural ribeirinha, onde o rio era sua rua (*“nesse rio, nessa beira desse rio morava uma série de moradores onde eu morei lá é mais assim para trás que fizeram o colégio a escola atrás dos povoados todinho, mas não tinha nome”*). Nesse enunciado, podemos verificar que a realidade da educação ribeirinha se configura quase sempre de maneira precária, com salas multiseriadas, falta de merenda escola e difícil acesso ao ambiente escolar. No discurso do idoso, a escola, sem nome, se configura como um local construído pelas mãos dos próprios moradores da comunidade.

Para compreender melhor a realidade ribeirinha, é mister refletirmos que a vida interiorana representa uma série de dificuldades. Os sujeitos ribeirinhos vivenciam uma realidade sofrida de descaso por meio do poder público. Eles habitam os interiores do estado do Pará nas margens de rios ou de igarapés, quase sempre tendo que ter seus direitos secundarizados pelos governantes. Esse cenário caracteriza os modos de vida no interior amazônico. Em muitos estudos, essa precariedade social e educacional é destaque, fatores esses decisivos para a formação humana e educacional dos ribeirinhos (CAVALCANTE; WEIGEL, 2004).

Dando sequência aos relatos sobre a memória da escola dona Josete, na fala a seguir, destaca o ensino como prática rigorosa, mas permeada por amorosidade no colégio religioso que estudou,

O prédio que eu estudava era bonito: era eu estudei lá no Dom Bosco! Era colégio de freira, rigoroso, mas eu gostava muito das freiras. Sempre me trataram bem, gostam de mim: eram boazinhas! As freiras eram bem carinhosas, elas me tratavam bem! Eu sempre fui mimada, pois sou filha única e elas faziam todos os meus gostos (Josete).

A fala de Josete remete-nos à citação de Araújo (2007), para quem, no Brasil, nas décadas de 1940, havia projetos que defendiam uma educação escolar humanística a técnica ou científica, que enfatizavam os ensinamentos religiosos.

O colégio a quem dona Josete se refere, o Dom Bosco, é localizado em Belém. Configurava-se como uma escola de cunho religioso, coordenada por freiras e inspirado nos ideários pedagógicos de São João Bosco. Essa escola traça suas práticas pedagógicas desde 19 de março de 1919, como colégio particular que realiza uma educação pautada em princípios religiosos do catolicismo. É conduzido pelas irmãs da congregação filhas de Maria Auxiliadora.

Voltando à transcrição da fala da idosa entrevistada, podemos perceber a afetividade presente nas relações entre os educandos e as freiras (“[As freiras] Sempre me trataram bem, gostam de mim: eram boazinhas”/ “Eu sempre fui mimada, pois sou filha única e elas [as freiras] faziam todos os meus gostos”). Podemos destacar, aliás, que o referido era uma instituição de ensino privada, onde pessoas com um melhor poder aquisitivo poderiam frequentá-la.

Dando continuidade, abrimos espaço para a narrativa de seu Edemar, recordando que sua escola era conduzida por pessoas negras,

A minha escola era na casa de meia dúzia de pretinha. Eram seis pretinhos cabeça de pimenta do reino. Lembro que era professora do Rosário era lá na rodovia SENAP, aqui perto da Igreja do Perpétuo Socorro. Ali entrava burro e saía sabido (Edemar).

No discurso do idoso, as memórias de escolarização do idoso referem-se ao preconceito racial da década de 40 (“A minha escola era na casa de meia dúzia de pretinha”/ “Eram seis pretinhos cabeça de pimenta do

reino"/ "Ali entrava burro e saia sabido"). Infelizmente, esse preconceito racial e a fala discriminatória de desqualificação à pessoa negra perdura até hoje, em pleno século XXI.

De um modo geral, percebemos, pela transcrição da fala de Edegar, que a escola, naquela época, se configurava como um espaço peculiar e caseiro. Na época de escolarização em que o idoso esteve inserido, configurava-se por um período de tristes recordações da escola: um espaço pensado para os abastados financeiramente.

Dando continuidade às recordações do espaço escolar dos idosos, seu Marcos nos relata que sua vivência educativa esteve dividida em dois espaços escolares: a escola Barão do Rio Branco e o Instituto Lauro Sodré,

A escola que eu estudei era o Barão do Rio Branco. Lembro que eu gostava muito de escrever bilhete para minha namorada. Depois, fui para o Lauro Sodré: era um colégio interno e de lá eu só saía final de semana para visitar a família. Era uma escola pública (Marcos).

O grupo escolar historiado por Marcos, o "Barão do Rio Branco", era uma instituição de educação formal que, segundo Pantoja (2011,p.6):

Grupo escolar Barão do Rio Branco espaço de educação formal, educação da gramática e da aritmética, das letras padronizadas e formalizadas em regras, das soletrações e raciocínios que buscava promover, em muitos alunos, a superação da origem mestiça e pobre.

O Instituto Lauro Sodré, segundo Costa (2011), era a escola profissionalizante do estado do Pará. Configurava-se, em relação à organização curricular, como grupo escolar.

Analisando o enunciado de Marcos, podemos destacar que o idoso-educando passou seu processo de escolarização nos colégios Barão do Rio Branco e no Lauro Sodré ("A escola que eu estudei era o Barão do Rio Branco"/"depois fui para o Lauro Sodré") no colégio Lauro Sodré o entrevistado recorda que fez o curso de contabilidade, mas não conseguiu concluir, cursou apenas um ano e desistiu. O mesmo destaca que só via sua família aos finais de semana ("só saía final de semana para visitar a família").

O entrevistado destaca que a falta de formação interferiu de forma negativa para sua vida profissional, pois devido à ausência de qualificação, o idoso se tornou pedreiro.

Com essa sequência de relatos tão significativos, refletimos que a valorização da memória do cotidiano desse sujeito teve resultado muito positivo. Entre os quais, podemos destacar que foi muito gratificante observar esses idosos dialogando suas experiências com liberdade e com uma rica descrição. Isso foi possível através de nossa escuta sensível, pois, como afirma Macêdo (2000, p. 63), “a valorização do cotidiano possui certa sabedoria que se consubstancia na crença de que, para que, uma mudança seja profunda, é necessário partir da intimidade das coisas, é preciso partir delas, conviver com elas”. A aproximação com os idosos e a escuta sensível de nossa parte nos possibilitou a recolha de dados sutis.

Analisada a transcrição da fala de Marcos, podemos passar para a de Dona Josete, que recorda que:

Eu era filha única. Não tinha nenhum tipo de dificuldade, problemas financeiros e minha única obrigação era estudar (Josete).

Dona Josete destaca que com uma realidade de vida diferenciada, por vir de uma família com certo poder aquisitivo. Durante a juventude, nunca precisou trabalhar (“*não tinha nenhum tipo de dificuldade*”/“*problemas financeiros*”) e dedicou-se exclusivamente aos estudos, sua única obrigação (“*minha única obrigação era estudar*”).

Seu José, mesmo se tratando de uma escola pública, destaca, em sua memória, bons momentos:

Um dos detalhes que eu mais gostava era que tinha merenda (hum muito bom), tinha merenda, a gente brincava de uma bola na hora da recreação, as coisas que ainda lembro são isso, eu era feliz (José).

Parecebemos, na fala de seu José, um tom descontraído e alegre em sua fala, pois havia merenda e a recreação também foi citada como uma hora de diversão (“*tinha merenda*”/“*a gente brincava de uma bola na hora da recreação*”).

Por tanto a ludicidade desenvolvida no momento de recreação era o que proporcionava alegria à seu José, o idoso ressalta com grande felicidade o fato da escola lhe apresentar merenda porque vem de uma realidade de vida bastante pobre, muitas vezes a merenda escolar seria sua única refeição do dia.

Já para seu Olindo, ele, em seu relato, disse que:

Eu ia para escola para evitar fazer um monte de coisa ou eu ia pra escola ou eu tinha que ir pescar ou caçar e ainda tinha que aprender as coisas com meu pai, como aprender a pescar, a saber das matas, das coisas e quando eu ia pra escola ficava lá das 7:00 as 11. Era sagrado: todo dia (Olindo).

No enunciado acima, a escola foi destacada como ponto de refúgio onde o idoso que relatou ir para o ambiente educacional afim de ter um momento para descansar. Percebe-se que o aluno vai à escola para fugir das tarefas domésticas: uma válvula de escape, uma fuga das tarefas familiares, onde o papel da criança pobre e ribeirinha era começar a trabalhar muito cedo para assim contribuir no sustento da família .

Quando questionados sobre o que a escola lhe proporcionou, os seis idosos destacaram que o espaço educacional trouxe a “decência”:

Para seu Olindo, a escola:

Me ajudou a prender muito eu andei tudo por aí e é muito triste a pessoa que não sabe escrever nem ler não sabe e sempre precisa de alguém que não sabe escrever nem seu nome e não sabe nada da leitura sempre alguém tem que ler o jornal para ele, e a gente tinha que acreditar porque não sabe ler (Olindo).

Seu Olindo reflete a educação como um instrumento que está inteiramente associado ao universo da leitura e da escrita e, quem não comunga desse conhecimento, acaba sendo excluído (“é muito triste a pessoa que não sabe escrever nem ler não sabe e sempre precisa de alguém”). Sobre esse assunto, Oliveira e Mota Neto (2004, p.113) esclarecem que:

A educação como estudo está associada à instrução, à leitura e à escrita [...]. Nesse sentido, a educação escolarizada acaba

sendo mais valorizada que a cultura da conversa e a consciência da exclusão e discriminação que sofre o analfabeto na sociedade letrada por isso ressaltam a importância da escola.

É necessário avaliar que a educação emancipatória rompe com a priorização da escrita e da leitura como instrumento de mera decodificação, pressupõe que o educando precisa ser respeitado em suas especificidades, busca a dialogicidade como ferramenta alfabetizadora que liberta e forma sujeitos autônomos. Segundo Valério (2011, p. 23),

A escola é democratizante é associada à ideia de escola da comunicação, devendo priorizar na formação do aluno a capacidade de expressão, de compreender as mensagens escritas e orais. É necessário trabalhar o diálogo, ensinando ao aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens e principalmente a manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia.

Espaço de formação e modificadora do futuro, constatamos, além da fala de Olindo, que, no discurso de Edemar estão presentes algumas das características descritas por Valério (2011), como podemos ver a seguir:

Como lhe falei, a escola é o lugar onde a gente aprende tudo, e principalmente o conhecimento de como se comportar, como tratar alguém, na escola a pessoa entra burro e sai sabido (Edemar).

A fala acima, na escola, a pessoa entra burro e sai sabido, avaliamos que essa concepção era repassada pela educação bancária onde o aluno era visto como uma tabula rasa, negando todo conhecimento de mundo que o educando trazia consigo, nesse sentido a escola é vista como espaço de formação, espaço onde os alunos vão para procurar aprender tudo o que não sabem (*"a escola é o lugar onde a gente aprende tudo"*) e aprender as relações pessoais (*"como tratar alguém"*). Analisada a fala de seu Edimar, passamos para a próxima fala a ser analisada, a da Dona Josete, destaca o ambiente escolar,

Na época que eu era mais jovem [a escola] seria o meu porto seguro. Lugar de aprender o que não se sabe, lugar que eu gostava muito. Recebi um conhecimento muito maravilhoso (Josete).

No discurso de dona Josete, a escola é vista como “porto seguro”, um lugar aconchegante, a relação dela com o conhecimento é positiva pela sua estrutura financeira e familiar o que influenciou positivamente e decisivamente no processo de ensino aprendizagem da idosa. Podemos perceber que a juventude é permeada por relações afetivas (“lugar que eu gostava muito”) que fazem parte natural do percurso da vida. De modo parecido com a idosa, seu Marcos destaca:

Eu gostava tanto de namorar que, uma vez, um servente pegou um bilhete que eu tinha escrito para minha namoradinha e mandaram chamar meu padrinho que era responsável por mim. Nesse tempo eu queria mesmo era trabalhar para poder levar a namoradinha pra sair. Queria logo trabalhar e ter meu dinheiro (Marcos).

Nesse trecho, seu Marcos o quanto gostaria de ter dinheiro para levar sua namorada para sair (“eu queria mesmo era trabalhar para poder levar a namoradinha pra sair”) esse relato do idoso nos faz presumir que querer ter dinheiro para levar sua namorada pra sair foi uma das causas determinantes para seu abandono escolar.

Além dessa recordação, seu Marcos se lembra de:

Minha vida era uma vida boa, eu estudava e no meu aniversário, tinha festa, tinha bolo de tapioca mas como eu gostava muito de namorar. Eu me empreguei logo, isso me prejudicou mas eu ainda cheguei a fazer muitos cursos. Um deles foi de desenho artístico lá onde hoje é a Embrapa (Marcos).

Seu Marcos, acima, refere-se ao seu aniversário (“no meu aniversário, tinha festa, tinha bolo de tapioca”), fato que foi relatado com um grande sorriso e com um semblante feliz, ao recordar o curso de desenho artístico que fez.

Analisado os dados de seu Marcos, vamos ao Seu Olindo, que, em sua fala, é mais questionador:

Eu gostaria que tivesse pelo menos luz elétrica, naquele tempo não tinha essas coisas todas que tem hoje (Olindo).

No enunciado acima, seu Olindo leva o questionamento para o lado da infra-estrutura da escola e do local onde essa escola pertencia. Ele relata que seria bom, naquela época, ter luz elétrica, pois a falta de luz era uma das causas de grande tristeza. A fala do idoso nos remete ao fato de que na década de 40 a escola não tinha uma boa estrutura, falta de recurso e priorização da educação de pessoas que tinham um maior poder aquisitivo.

Em relação às escolas acima relatadas, podemos considerar que os idosos demonstram recordar delas. Porém, apresentam, em suas falas, uma curta passagem por elas, o que nos aponta para a necessidade de avaliar esse cenário educativo, que também faz parte da memória desses idosos. As escolas que eles frequentaram foram escolas públicas regulares, e proporcionaram momentos agradáveis que perpassam desde o fato de poder escrever um bilhete à namorada, como consta no relato de seu Marcos, até o fato de poder iniciar a leitura de seu primeiro livro.

O relato da trajetória educacional, apresentada pelos idosos desta pesquisa, nos proporcionou uma sequência de sentimentos, emoções, medos e anseios. Conhecer a trajetória escolar vivenciada por esses idosos e como ela influenciou em sua vida pessoal nos possibilitou uma elevação científica e humana.

A pesquisa demandou evoluirmos humanamente a ponto de avaliarmos, na narrativa dos idosos investigados, pontos cruciais e necessários para fortalecer o debate acadêmico de uma temática ainda pouco explorada: a memória de idosos.

Quando trouxemos, como problema central, identificar o que as memórias dos idosos atualmente moradores do Lar da Providência revelam sobre suas trajetórias escolares, nos delimitamos a conhecer um universo peculiar de experiências únicas que influenciaram em suas vidas de maneira positiva ou negativa. Aliás, quando nos propomos a conhecer como esses idosos experienciaram seu processo de ensino-aprendiza-

gem, acentuamos a relevância de analisar o período de escolarização, um período fundamental na vida do ser humano, em que muitos de seus conhecimentos e habilidades são desenvolvidos. Assim, quando esse idoso se dispôs a narrar sua experiência, ele nos disponibilizou muito mais do que sua voz: disponibilizou sua vida para que sua realidade fosse conhecida por todos e suas vozes, antes cerceadas, sejam de fato ouvidas pela sociedade que diariamente lhe exclui.

Quando escolhemos por objetivo conhecer como as ações de educação popular do NEP vem ressignificando a memória desses idosos, conseguimos perpassar pelo sentido amplo de formação humana, como um processo dialético e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos destacar que foi muito difícil adentrar nas recordações de idosos para conhecer aspectos que contribuíram para sua trajetória escolar. Em muitos momentos nos indagávamos: “conseguiria esta pesquisadora dados suficientes para a análise?”. Estas indagações possibilitaram inúmeras relaborações das estratégias metodológicas adotadas, acrescentando ou buscando novos caminhos, como os que foram feitos quando os primeiros dados iniciais começaram a emergir nas memórias dos idosos.

É relevante destacar que essa pesquisa só foi possível através do repensar excessivo de como dialogar com as recordações dos idosos sem que isso lhe trouxesse nenhum dano, respeitando os princípios estabelecidos nos riscos e benefícios quando este trabalho se configurava apenas como um projeto de pesquisa.

Dessa maneira, partimos do pressuposto do campo da memória de idosos, quando orientam que as pesquisas devem evidenciar as vozes silenciadas por uma sociedade que injeta no idoso em uma visão capitalista que ele é sujeito improdutivo por não gerar mais lucros ao sistema, uma vez que elas têm sido marginalizadas nas políticas e nas pesquisas.

Quando nos debruçamos para trazer à tona essas vozes, contribuímos, de alguma maneira, para o repensar da existência do idoso em sociedade, tentando promover sua inclusão e reconhecimento.

Cada idoso deixou um relato importante e de grande relevância para esta pesquisa. Percebemos, com base nos dados analisados, que essas pessoas têm muito a falar, porém, poucos estão dispostos a ouvir. Sabemos, em contrapartida, que, na realidade, esse idoso tem direito de ser ouvido. Sua voz merece, por esse motivo, ser escutada cada vez mais em pesquisas acadêmicas, como esta.

É inevitável destacar que, nesta pesquisa, a amorosidade freireana que tomou conta a cada diálogo com os idosos. A escuta sensível fez com que eles se sentissem à vontade para relatar sua experiência. Ressaltando que não é fácil falar de algo que de alguma forma lhe trouxe sofrimento. Entre risos afetuosos e lágrimas doloridas, esta pesquisa se finaliza tentando deixar um leque de instigações e possibilidades para as futuras investigações que se interessarem por essa temática.

A partir dos dados analisados, também constatamos que cada idoso carrega consigo uma trajetória individual. Suas lembranças são elementos fortíssimos para efetivação da memória coletiva da sociedade. Esta dissertação, portanto, constituiu-se como um debate inicial que traz a relevância do idoso na sociedade, bem como a função social de sua memória.

Podemos destacar que, a partir desta pesquisa, tivemos como resultados o fato de os idosos: terem baixa escolaridade, possuírem memórias sobre a escola como uma instituição de ensino de espaço rígido, disciplinador e excludente. Os aspectos que influenciaram na trajetória escolar dos sujeitos alvo desta pesquisa são os mais distintos. Entre eles, destacamos: a necessidade de políticas públicas educacionais que fortaleçam a educação nos interiores do estado e na capital. A partir das entrevistas, percebemos como os idosos relatam a falta de infraestrutura escolar, como ausência de merenda, local distante, entre outros fatores responsáveis pela evasão escolar.

Compreendemos, a partir das falas dos idosos entrevistados, que todos avaliam a escola como um espaço rígido, mas único e precioso, que integra os conhecimentos educacionais, sociais e comportamentais e que forma pessoas mais preparadas para a convivência em sociedade, considerando que todos tiveram uma curta vida escolar na infância e adolescência.

Podemos também refletir, nesta pesquisa, que os idosos foram excluídos ou expulsos da escola, por motivos como: trabalho, pobreza, morte familiar, longa distância, falta de infraestrutura, merenda escolar. Constatamos, aliás, que, apesar da rigidez do ambiente escolar, os entrevistados lembram com afeto de suas professoras. Essa representação sobre a escola e o trabalho docente foi ressignificando a partir do trabalho do NEP, com sua educação dialógica e amorosa.

A partir das repostas dos problemas levantados pela pesquisa, concluímos que os idosos atendidos pelo NEP possuem uma breve trajetória no âmbito escolar e que esta foi permeada por práticas tradicionalistas, que concebiam a educação como aquela em que o aluno gravava as matérias e, se não decorasse de acordo com o que preconizava a educação bancária, acabava sendo punido por meio da citada “palmatória”. Portanto, a vivência de uma escola meritocrática influenciou e influencia hoje de maneira direta na vida dos idosos e nas atividades desenvolvidas pelo NEP na ILPI.

Como a análise indica nos relatos dos idosos, o trabalho do NEP proporciona aos idosos uma integração entre eles, rompendo com o espaço solitário e de abandono familiar em que os idosos estão inseridos.

Podemos concluir que muitos desses idosos tem, nas atividades do NEP, um momento de inclusão. Suas vozes são, de fato, ouvidas, em um espaço de reflexão, de debate e de amorosidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. **Representações sociais do analfabetismo na perspectiva de adultos não-alfabetizados**. 2004. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars poética, 1994.

ANDRADE, E. **Somando papéis sociais**: trajetórias femininas e seus conflitos. Salvador, 1992. Nº de f 217. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 1992.

ARAÚJO, M. M. de. **Plasticidade do plano de reconstrução educacional de anísio teixeira** (1952-1964). *Educativa*, Goiás, v. 10, n.1, pp. 9-27, jul-ago 2007. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/172/135>>. Acesso em: 10 mar. 2017

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. Lei nº1074/2003. **Estatuto do Idoso**. Brasília, 2006.

BRÊTAS, A. C. P. Envelhecimento e trabalho. In: OLIVEIRA, E. M. de; SCAVONE, L. (org.). **Trabalho, saúde e gênero na era da globalização**. Goiânia: AB, 1997.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C de. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. 2004. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Educacao-Na-Amazonia-Oportunidades-e-Desafios/644053.html>>. Acesso em: 04 de maio de 2004.

CHAVES, E; SILVA, L. P. Aproximações sobre prescrições e práticas corporais nos grupos escolares de pirapora, januária e salinas: a educação dos corpos sertanejos –(1906 – 1927). **História e Cultura**, Franca, v.1, n.1, pp. 99-118, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18223/hiscult.v1i1.568>>. Acesso em: out. 2015.

CANTINHO das Letras. **Dinâmica do coração**. Disponível em: <espalhandolettras.blogspot.com.br>. Acesso em: 25.07.2017.

FARES, Josebel. (org). **Memória de Belém de Antigamente**. Belém: Eduepa, 2010. Cap. Primeiro Desenho.

FRANÇA, M. do P. S. A. G. de. A Implantação dos Grupos Escolares no Estado do Pará. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**: circuitos e fronteiras da história da educação, 8., 2013. Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: SBHE, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: ago. 2014.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Paz e terra**, São Paulo, s/v, n. 9, p. 123-132, 1969.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1988.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. M. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEAL, M. V. **As Vozes dos Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Sobre sua Trajetória Escolar**. N° de f. 96 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEONEL, M. C. Guimarães Rosa: sertão, memória e arquivo. **O eixo e a roda: revista de literatura brasileira**. v. 12, s/n, pp. 1-356, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br>>. Acessado em 05/05/2015.

LIMA, Paula Garcia. Estudo **da memória e do conceito de design através das peças gráficas e fotografias do Parque Souza Soares (Pelotas, 1900-1930)**,

2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

NEVES, Margarida de Souza. **História e Memória: os jogos da memória**. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

OLIVEIRA, I. A.; XAVIER, M. B. (orgs). **Palavra-ação em educação de jovens e adultos**. Belém: EDUEPA, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, I. A.; LOBATO, T. R. (org.). **Cartografia de saberes**: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, I. A. (org.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**: relato de pesquisas e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos. Belém: EDUEPA, 2009.

OLIVEIRA, I. A. (org.). **Formação pedagógica de educadores populares**: fundamentos teórico-metodológicos freireanos. Belém: EDUEPA, 2011.

_____. A construção de categorias de análises na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.003

A FIGURA DO COWBOY E DO VAQUEIRO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS MÚSICAS GHOST RIDERS IN THE SKY E CAVALEIROS DO CÉU

Igor Aquino de Pinho¹
Valéria Costa Nascimento²

RESUMO

As versões de músicas americanas em forró brasileiro são comuns e frequentemente apresentam o cowboy e o vaqueiro como personagens centrais em suas narrativas. Este estudo objetiva principalmente analisar a representação dessas figuras na canção country em língua inglesa *Ghost Riders in the Sky*, de Stan Jones (1948) e na música em língua portuguesa Cavaleiros do Céu (1962) de Haroldo Barbosa, a partir da Análise do Discurso. De forma específica, buscamos: a) relacionar se a versão em forró mantém uma correspondência sintática e semântica com a música original em inglês; b) identificar as divergências e convergências entre as letras das músicas; c) analisar os elementos culturais presentes em cada canção e como eles refletem as tradições do cowboy norte-americano e do vaqueiro nordestino. A metodologia empregada foi de natureza básica, de abordagem qualitativa, com análise bibliográfica e documental. Usamos o referencial teórico a partir de estudos sobre a figura do vaqueiro na poética. Analisamos ambas as letras e melodias a partir de um viés não escriptocêntrico, valorizando não apenas o

1 Mestre pelo Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Cariri- UFCA, igoraquino-depinho@gmail.com;

2 Especialista pelo curso em Ensino da Língua Inglesa da Universidade Regional do Cariri - URCA, valeriacostanascimento@gmail.com;

texto escrito, mas também os elementos poéticos e interpretativos que contribuem para a construção da identidade dessas figuras. Observamos que, enquanto Stan Jones atribui um tom apocalíptico e avassalador à sua narrativa, Haroldo Barbosa enfatiza elementos ligados à cultura nordestina: o boi, a seca e a religiosidade católica. Apesar das diferenças linguísticas, melódicas e culturais, ambas as músicas constroem uma imagem heroica e quase profética do cowboy e do vaqueiro, reforçando seu vínculo com atividades agropecuárias do interior dos Estados Unidos e do Brasil. O estudo contribui para a compreensão de como adaptações musicais dialogam com diferentes tradições culturais, mantendo e ressignificando elementos narrativos e identitários.

Palavras-chave: Vaqueiro, Cowboy, Língua inglesa, Música country, Forró.

INTRODUÇÃO

Versões de músicas americanas em forró brasileiro são práticas comuns no cenário musical nacional, muitas vezes apresentando o *cowboy* e o *vaqueiro* como figuras centrais em suas narrativas. Essas adaptações revelam não apenas um intercâmbio musical, mas também um processo de ressignificação cultural, em que elementos estrangeiros são reinterpretados à luz das tradições locais.

É comum observarmos em músicas e narrativas (orais e escritas) a figura do boiadeiro a partir de um arquétipo heroico e pronto para enfrentar as dificuldades impostas a ele. Geralmente apresenta-se como do gênero masculino e com uma predisposição para eventos reais ou insólitos. Desta forma, selecionamos para analisar a música *country* *Ghost Riders in the Sky*, de Stan Jones e escrita em língua inglesa (1948), e a versão da canção em língua portuguesa *Cavaleiros do Céu* (1950), de Haroldo Barbosa.

Para melhor contato entre as versões estudadas, optamos pela versão de Johnny Cash no álbum *Silver* (1979) e a de Alcymar Monteiro no álbum *Vaquejadas e Cavalgadas Inesquecíveis* (2010).

Assim, este estudo tem como objetivo principal analisar a representação dessas figuras — o *cowboy* e o *vaqueiro* — a partir da perspectiva da Análise do Discurso. De forma específica, buscamos: a) relacionar se a versão em forró mantém uma correspondência sintática e semântica com a música original em inglês; b) identificar as divergências e convergências entre as letras das músicas; c) analisar os elementos culturais presentes em cada canção e como eles refletem as tradições do *cowboy* norte-americano e do *vaqueiro* nordestino.

A metodologia utilizada foi de natureza básica, com abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. As canções foram analisadas a partir de um viés não escriptocêntrico, valorizando não apenas o texto escrito, mas também os aspectos poéticos, melódicos, culturais e interpretativos que contribuem para a construção

simbólica das identidades do *cowboy* e do *vaqueiro*. Essa abordagem busca compreender como a performance musical também comunica sentidos e valores culturais. Primeiramente trouxemos como essas figuras são retratadas de formas diferentes na cultura da mídia de imagens (escolhemos os quadrinhos) e após essa breve análise contextual, mostramos como o *cowboy* e o *vaqueiro* mantêm conexões próximas a partir da música.

Apesar das diferenças linguísticas, melódicas e culturais, ambas as músicas constroem uma imagem heroica e quase profética de seus protagonistas, reforçando seu vínculo com as atividades agropecuárias do interior dos Estados Unidos e do Brasil. Assim, percebe-se a priori que a música tem a capacidade de estabelecer um paralelo entre duas figuras mitificadas em contextos rurais distintos.

Este estudo contribui para a compreensão de como adaptações musicais transcendem traduções literais, promovendo diálogos entre diferentes tradições culturais e ressignificando elementos narrativos e identitários. As versões analisadas mostram que a música popular pode ser um território fértil para o encontro entre culturas, mantendo traços da origem e inserindo novos significados locais.

2 O CONTATO ENTRE O FORRÓ E O COUNTRY: A FIGURA DO VAQUEIRO

A atividade musical perpassa todas as culturas e povos. Ela é essencial para a construção da memória coletiva de um grupo, funcionando como um instrumento para o repasse de tradições e símbolos de uma geração para outra. Halbwachs (2013) afirma que os símbolos são elementos que fazem parte da coluna vertebral da memória humana. Assim, podemos ver que a música pode ser entendida como um símbolo (e instrumento) social, uma vez que ela tem a capacidade de ressignificar comportamentos, mas também de criá-los.

Para Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são múltiplos e estão presentes nas mais diversas esferas da atividade humana. Nesse sentido, a música pode ser compreendida como um gênero que representa uma forma de troca de interações entre os indivíduos de uma comunidade. Por meio dela, os sujeitos constroem sentidos coletivos e individuais, utilizando-se de enunciados que são repetidos, reinterpretados e ressignificados ao longo das gerações.

Assim, a música não se limita apenas a uma manifestação estética ou artística, mas configura-se como uma prática discursiva que circula socialmente e é permeada por intencionalidades e contextos históricos. Como ressalta Bakhtin (2016, p. 12), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Essa afirmação reforça a ideia de que os enunciados musicais se inserem em campos específicos de produção e recepção, moldados pelas condições sociais e culturais de seu tempo.

Ao pensarmos a origem do termo “forró”, vemos que ela ainda é incerta. Segundo Alfonsi (2008) e Abílio e Silva (2024), uma hipótese pouco aceita por linguistas sugere que o nome teria surgido da expressão inglesa “*for all*”, supostamente usada por engenheiros britânicos que se instalaram em Pernambuco durante a construção da ferrovia Great Western (Alfonsi, 2008, p. 29). No entanto, a explicação mais amplamente aceita entre estudiosos aponta para uma derivação das palavras africanas “forrobodó” e “forrobodança”, que significam festa animada e estão associadas à música popular. Por metonímia, esses termos passaram a designar tanto os festejos quanto o próprio gênero musical, como nos mostram Abílio e Silva (2024, p. 26) a partir dos estudos de Câmara Cascudo (1954, p.412-413).

Na cultura nordestina, o forró ocupa um lugar de destaque como um dos gêneros musicais mais valorizados e celebrados. Sua origem remonta ao final do século XIX, alcançando grande popularidade nas primeiras décadas do século XX, especialmente com nomes como Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro e Marinês, entre outros. As temáticas recorrentes nas

canções de forró dialogam com as tradições da cantoria de repente e da literatura de cordel, abordando assuntos como a seca, o boi, a pobreza, as festas populares e, sobretudo, o vaqueiro. Como destacam Pinho et al. (2023, p. 12) sobre essas cantigas orais “geralmente, as músicas eram decoradas ou feitas no improviso, cantando sobre variados temas, que iam da ciência à vida sofrida no sertão oitocentista”.

Dentro do gênero forró, é possível perceber que a figura do vaqueiro constitui um tema recorrente nas canções. Curiosamente, esse personagem também é comum no gênero country americano. O country surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX, com fortes influências da música folclórica local. De modo geral, seus temas são bastante semelhantes aos do forró brasileiro, sendo que as principais diferenças entre os dois gêneros estão mais relacionadas à sonoridade do que ao conteúdo das letras.

Enquanto o forró tem origem, sobretudo, na região Nordeste do Brasil, o country desenvolveu-se no sudeste dos Estados Unidos, contando com importantes expoentes, como apontado pela Billboard em 2024: Dolly Parton, Johnny Cash, Willie Nelson, Loretta Lynn, Hank Williams, entre outros. É interessante notar que a ascensão da música country se deu, em termos temporais, de maneira paralela à do forró, já que ambos os estilos viveram sua era de ouro no início e meados do século XX.

Não é incomum encontrarmos músicas de forró — tanto antigas quanto atuais — que são versões de canções country norte-americanas. Após a Segunda Guerra Mundial, a influência dos Estados Unidos foi decisiva para a aproximação cultural entre os dois países, afetando diversos aspectos da vida brasileira, especialmente a língua. Como observa Pinho (2025, p.1), “com a diversidade de povos, sotaques e culturas que contribuíram para sua formação, a língua inglesa moderna se destaca como um dos idiomas mais influentes do mundo”.

A partir de meados do século XX, com o crescimento exponencial da indústria do entretenimento (cinema, música, televisão), da ciência e da tecnologia, o inglês se tornou a língua dominante em muitas dessas esferas. A televisão, os fil-

mes de Hollywood e, posteriormente, a internet se tornaram veículos poderosos para disseminar a cultura e a língua inglesa globalmente, incluindo o Brasil e outros países lusófonos (Silva, 2025, p.7).

Esse contato cultural e linguístico nos permite observar como as músicas podem funcionar como poderosos instrumentos linguísticos, considerados aqui como gêneros textuais, atuando como ferramentas tanto gramaticais quanto culturais no campo semântico. No escopo desta pesquisa, esse contato se evidencia na análise de músicas country em inglês e suas versões em língua portuguesa – sejam elas traduções literais ou adaptações livres.

Segundo Bakhtin, usamos esses inúmeros gêneros textuais (como cartas, artigos, bilhetes, músicas) de forma natural no dia a dia, mesmo sem saber que eles têm regras, como ele diz: “[e]m termos práticos, nós empregamos [os gêneros] de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (2016, p. 38).

De modo geral, observa-se que muitas vezes gênero musical de forró tende a “mimetizar” estruturas rítmicas e lexicais de canções americanas, e não o contrário, devido à forte influência cultural dos Estados Unidos, que historicamente exerce maior poder simbólico em relação ao Brasil, mas obviamente, sem perder a essência brasileira. Nesse sentido, Malachias e Leite (2019, p. 83) afirmam que “constantemente vocábulos ingleses se inserem no léxico português”, e acrescentam que “o contato com diferentes culturas produz efeitos no vocabulário linguístico, assim dão-se os empréstimos” (2019, p. 84).

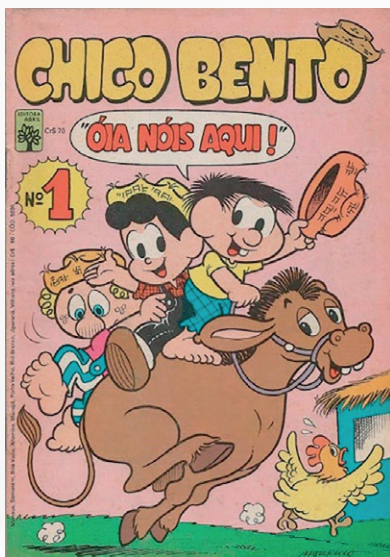
Esses empréstimos ultrapassam o campo do léxico, alcançando também as produções culturais, como a música. Assim, ao analisarmos algumas canções, podemos compreender de maneira mais profunda como se dá esse contato linguístico, cultural e lexical. Neste estudo, tomaremos como objeto de análise duas produções musicais: a canção *Ghost Riders in the Sky*, de Stan Jones (1948), e sua versão em português, *Cavaleiros do Céu* (1962), de Haroldo Barbosa.

Ao longo desta investigação, examinaremos quais influências e transformações ocorreram na adaptação brasileira da música original e quais são as figuras centrais presentes em ambas as versões, com base na Análise do Discurso, especialmente no modo como a figura do vaqueiro é construída nas duas produções. Tomemos como exemplo uma manifestação cultural imagética (quadrinhos) como ponto de partida, e após isso, adentraremos no gênero musical.

2.1 COMO RETRATA-SE A IMAGEM DO COWBOY AMERICANO E DO SERTANEJO NA CULTURA MIDIÁTICA

Os personagens marginalizados costumam ser representados pela cultura hegemônica por meio de estereótipos e caricaturas. No contexto brasileiro, um exemplo emblemático é a figura de Chico Bento, personagem dos quadrinhos da Turma da Mônica. Ele é retratado como uma criança do meio rural que utiliza uma variação linguística típica do campo, veste roupas simples em comparação aos demais personagens e é frequentemente associado à ideia de limitado acesso à educação formal.

Figura 1. Edição N° 1 da revista do Chico Bento.



Fonte: Maurício de Sousa, 1982.



Esse é apenas um dos inúmeros exemplos que evidenciam como os sertanejos são representados pela grande mídia no Brasil. Em contraste, ao observarmos um personagem de quadrinhos estadunidense, como Tex Willer – um dos mais icônicos heróis dos comic books norte-americanos – notamos uma construção distinta. Embora sua produção ocorra na Itália, seus criadores adotaram elementos enraizados na cultura dos Estados Unidos.

Nesse universo, não se trata de uma figura estigmatizada, mas sim de um cowboy destemido, que combate jagunços e criminosos no Oeste americano do século XIX. Como observa Antunes (2015, p. 11), “neste sentido Tex é criado, imaginado, desenhado em um momento simbólico da construção do ideário de nação estadunidense (entre a Guerra de Secessão e a expansão e modernização do Oeste)”. Cabe ainda destacar que o personagem é fruto de uma lógica hollywoodiana, na qual o cowboy é retratado como um agente da civilização, responsável por promover a paz entre os povos indígenas do Oeste dos Estados Unidos.

Tex e suas diversas aventuras são narradas em histórias em quadrinhos, nos Estados Unidos, além-mar, em outro século. Isto é, os criadores estão colocando Tex na América, porém muito do que é representado na HQ é uma (re)leitura da própria Itália. Além disso, há também a influência da indústria cinematográfica hollywoodiana, que é divulgada no mundo todo, retratando e criando uma imagem própria do Velho Oeste, dos próprios Estados Unidos da América e de seus personagens (índios, brancos), que estão representados nos filmes de Western (Antunes, 2015, p.18).

Em Foucault (1995) podemos observar não apenas os discursos, mas a relação de poder que há entre essas figuras, uma vez que “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relação de poder muito complexas” (Foucault, 1995, p. 232), pois ele “nos lembra de que o discurso é regulado pelas instituições que sempre o vigiam, concedendo a ele um lugar que o honra, porém, o desarma” (Potier, 2021, p.79), compreendendo quais suas relações e visões dos poetas sobre as personagens.

Ainda assim, o paralelo traçado e percebido é que essa figura é observada aos olhos dos editores italianos e o público leitor não como alguém de fora da sociedade, mas como um agente transformador da cultura.

Figura 2. Capa da edição 124 da revista Tex.



Fonte: Editora Globo, 1997.

Observa-se, portanto, que, ao menos na cultura estadunidense, o *cowboy* é representado como uma figura forte, heroica e de grande relevância simbólica. Em contrapartida, no contexto brasileiro, personagens como Chico Bento — ainda que uma criança — carregam traços associados ao imaginário hegemônico que marginaliza o sertanejo. Ele é retratado como alguém frágil, com fala considerada “engraçada” por fugir da norma culta, e distante dos centros urbanos e da modernidade.

Embora haja essa discrepância nas representações dos quadrinhos, em que o *cowboy* é valorizado e o sertanejo estigmatizado (ainda que, neste caso, Chico Bento não seja um vaqueiro propriamente dito), no campo musical essa diferença tende a se atenuar. Nesse âmbito, observam-se aproximações significativas entre as figuras do vaqueiro e do *cowboy*, revelando contatos simbólicos e culturais mais estreitos do que contraditórios.



2.2 O COWBOY ESTADUNIDENSE E O VAQUEIRO NORDESTINO NAS MÚSICAS

O que acontece no campo musical é bastante diferente do que vemos nos quadrinhos, uma vez que tanto na música country americana quanto no forró nordestino o personagem retratado nas músicas aparece como um ser na qual todas as dificuldades, os personagens secundários e a trama retratada gira em torno do centro gravitacional do personagem. Figuras míticas e insólitas também costumam aparecer nas composições desse tema, com símbolos religiosos -em sua grande maioria cristãos- com elementos na natureza. Mesmo que uma música ou estilo musical que usa esse ser como elemento central não possa nos revelar a totalidade de como ele é abordado, podemos selecionar duas músicas conhecidas pelo público brasileiro e americano a fim de que ilustremos como acontecem determinados paralelos e retratações.

Tomemos como exemplo a música *The Greatest Cowboy of Them All*, de Johnny Cash (1991) lançada no álbum *The Mystery of Life*, conta a história de um homem que fala sobre seu herói: um cowboy místico e lendário.

*Have always had my heroes I've loved a lot of legends
Many men in my mind are ridin' tall
But my cowboy hero hats off to the man who rode a donkey
He's the greatest cowboy of them all (Cash, 1991).*

Sendo uma composição com um forte simbolismo religioso e espiritual, escrita de forma poética usando a imagem do cowboy, que é uma figura típica da cultura americana, como uma metáfora para Jesus Cristo. Aqui ele reconhece que, apesar de muitos heróis, o verdadeiro herói é “o homem que montou um jumento” — referência direta a Jesus, que entrou em Jerusalém montado num jumento, conforme relatado na Bíblia.

Desta forma também encontramos paralelos simbólicos semelhantes na música de forró/toada “A morte do vaqueiro”, composta por Luiz Gonzaga do Nascimento e Nelson Barbalho de Siqueira em 1963. A música é

um memorial de Raimundo Jacó (vaqueiro conhecido no sertão pernambucano e primo de Luiz Gonzaga), segundo Gomes e Lima (2022, p.300) “o Rei do Baião, utiliza de elementos do aboio de vaqueiro para espalhar pelo Brasil a situação dos vaqueiros no Nordeste, e expressar sua indignação pelo caso de seu primo”.

Ei, gado, oi
Sacudido numa cova
Desprezado do Senhor
Só lembrado do cachorro
Que inda chora
Sua dor
É demais tanta dor
A chorar com amor (Gonzaga, 1983)

Na canção o vaqueiro é retratado como uma figura central do sertão, símbolo de resistência, coragem e conexão com a terra, mas que morre pobre e esquecido. Sua morte é silenciosa e esquecida que vive com bravura, mas morre no anonimato e na pobreza. O evento é cercado de forte simbologia religiosa, evocando abandono espiritual, ausência de rituais dignos e uma espécie de martírio silencioso. O lamento do gado e o choro do cachorro funcionam como uma oração da natureza, reconhecendo o valor de quem foi ignorado pelos homens e pelas instituições.

Há dois paralelos entre as canções: o simbolismo religioso e a figura central do vaqueiro. Enquanto na música em inglês o cowboy é visto como uma figura quase divina, uma representação de Jesus que guia e acolhe com amor cada um de seus seguidores, na música nordestina o vaqueiro é profundamente humano, real, marcado pelo sofrimento e pelo abandono. O cowboy é exaltado como um herói espiritual que voltará um dia para conduzir os justos aos céus; já o vaqueiro, apesar de sua bravura e dedicação, morreu pobre, esquecido, sem sequer um enterro digno — sendo lembrado apenas pelo choro do cachorro e pelo mugido do gado. As duas músicas, embora de contextos tão diferentes, falam de fé, de

perdas e de figuras que, cada uma a seu modo, representam um tipo de sagrado: o sagrado que salva e o sagrado que sofre.

Para Gil Filho (2008, p.28), “o resgate do sagrado é a tentativa de encontrar o âmago da experiência religiosa”, estabelecendo uma relação direta entre o indivíduo religioso e suas ações cotidianas. A dimensão do sagrado, nesse contexto, se insere dentro de uma cultura onde sua presença se manifesta e se reconhece por meio de dinâmicas ligadas ao tempo e ao espaço. Compreende-se, portanto, que a noção de sagrado atua como uma forma alternativa de interpretação do mundo, oferecendo uma leitura que vai além da lógica racional. Ela se apresenta como um caminho simbólico capaz de atribuir sentido à realidade vivida, situando-se entre a racionalidade expressa nos símbolos culturais e a força subjetiva do sentimento religioso.

Essa influência simbólica e linguística permanece viva na contemporaneidade, manifestando-se tanto por meios analógicos – como discos de vinil e CDs físicos – quanto pelas atuais plataformas digitais de streaming, como Spotify, YouTube Music e Deezer. Segundo Barbosa (2020), “o consumo de música internacional através de plataformas digitais facilitou a assimilação de palavras em inglês, especialmente na indústria do entretenimento, que tem grande apelo entre os jovens”. Assim, independentemente da temporalidade da memória em que se inscreve o registro musical – seja em inglês ou em português –, há sempre espaço para trocas culturais significativas entre as línguas.

Nesse sentido, é possível realizar uma análise comparativa entre versões de uma mesma canção, originalmente composta em inglês e posteriormente adaptada para o português. A música escolhida para este estudo é *Ghost Riders in the Sky*, de Stan Jones (1948), e sua versão brasileira, Cavaleiros do Céu, adaptada por Haroldo Barbosa em 1962. Por meio da comparação entre as letras nas duas línguas, torna-se possível observar como, mesmo em uma única obra musical, podem emergir diferentes ideias, ideologias e construções de sentido – além das distinções rítmicas – que refletem as especificidades culturais de cada idioma.

3 GHOST RIDERS IN THE SKY E CAVALEIROS DO CÉU: CONTATOS LINGÜÍSTICOS E CULTURAIS

Como já abordado anteriormente, a figura do vaqueiro é vista dentro das músicas de forró como um modelo destemido e de coragem, na qual as impossibilidades lhe são apresentadas e derrotadas. Geralmente, tanto na cultura brasileira quanto na americana, esse arquétipo parece ter características muito semelhantes. Na música composta em 1948, o compositor americano Tom Jones se inspirou na realidade em duas músicas folclóricas, datadas do século XIX; a primeira intitulada de “*Johnny I Hardly Knew Ye*” (composta por Joseph B. Geoghegan) e a outra sendo “*When Johnny Comes Marching Home*” (escrita por Patrick Gilmore em 1863, no contexto da Guerra Civil Americana).

No entanto, Tom Jones apenas se apoiou na melodia para construir sua canção, modificando totalmente o significado e a letra da música (Rádio Batuta, 2014). Ainda segundo o episódio “Cavaleiros do Céu” do quadro “Como e por que nascem as canções” do podcast da Rádio Batuta (2014, online), Tom Jones havia olhado para o céu e visualizado estranhos cavaleiros cavalgando por dentro delas.

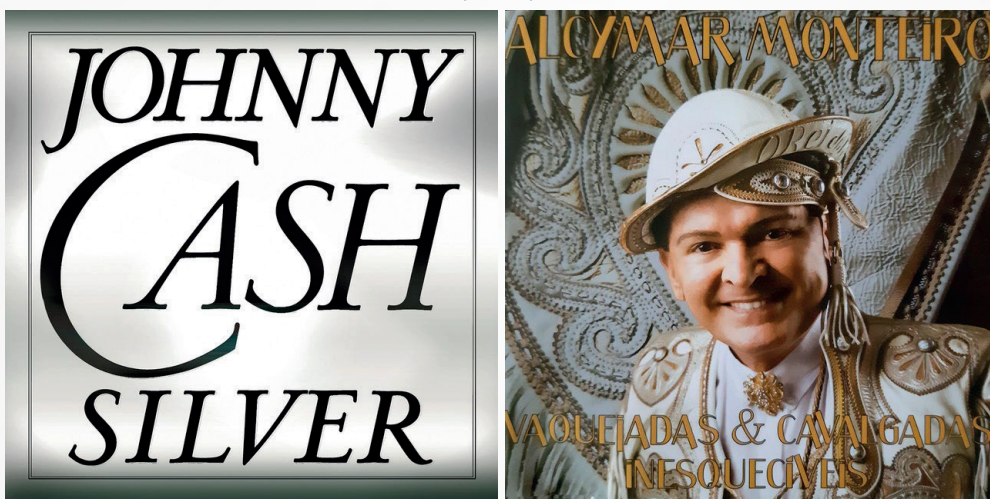
No cenário musical brasileiro, já em 1950, Haroldo Barbosa demonstrava sua sensibilidade e inquietação criativa ao buscar novas possibilidades de expressão. Encantado com a música de Jones, ele compôs uma versão em português que mantinha, sempre que possível, a essência melódica e lírica da canção original. No mesmo ano, em 3 de agosto, Nilo Sérgio e o grupo Garotos da Lua deram voz a essa adaptação, registrando-a no disco *Todamérica TA-5015*³ (1950). Embora apresentasse algumas diferenças na melodia, a gravação procurava respeitar a estrutura da composição original. Vale lembrar que essa primeira versão não era ainda um forró, mas sim uma interpretação mais próxima da música popular brasileira ou mesmo de elementos do folclore nacional. O olhar atento de Haroldo

3 Disponível em formato digital em: <https://discografiabrasileira.com.br/disco/109248/todamerica-ta-5015>. Acesso em 22 de junho de 2025.

para as transformações musicais da época revela sua importância como ponte entre culturas e estilos.

A fim de traçarmos as análises propostas neste estudo entre *Ghost Riders in the Sky* e Cavaleiros do Céu, optamos por escolher a versão em língua inglesa interpretada por Johnny Cash e gravada em 1979 no álbum *Silver*⁴ (de gênero *country*) e a versão em português do cantor e intérprete Alcymar Monteiro no álbum *Vaquejadas e Cavalgadas Inesquecíveis*⁵ (2010) em estilo forró.

Figura 3. Capa dos álbuns *Silver* (1979) e *Vaquejadas e Cavalgadas Inesquecíveis* (2010).



Fonte: Spotify (2025), reprodução.

Cash é um dos maiores cantores dos Estados Unidos com músicas gravadas por inúmeros artistas, além de ser um dos artistas de destaque da geração beat americana dos anos 1960. Ele é conhecido pela sua voz marcante e inesquecível, com gravações icônicas como “*You Are My Sunshine*”, “*Hurt*”, “*Ballad Of Boot Hill*”, “*Ghost Riders In The Sky*”, “*Ring Of Fire*” entre tantas outras.

4 Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/5LWsHggyGqhd6HNBvYl6W7>. Acesso em 22 de junho de 2025.

5 Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3XajtbnMFOREaVFObBCQo>. Acesso em 22 de junho de 2025.

Já no Brasil, o cantor de forró Alcymar Monteiro é uma das figuras mais conhecidas da música popular brasileira e do nordeste do país. Ele é reconhecido por ter o título de Rei do Forró pela Ordem do Mérito Cultural em 2016. Ferrenho defensor da música tradicional nordestina, Alcymar coleciona inúmeros sucessos como “Pirilampos”, “Forroteria”, “Rosa dos ventos” etc.

3.1 A LETRA DAS MÚSICAS E SEU PARALELO LÍRICO

A fim de analisar se as letras de ambas versões mantêm particularidades sintáticas e semânticas, a priori devemos conhecer as letras na íntegra, e a partir daí analisar os versos sistematicamente. Retiramos as letras das músicas do site “Letras.mus”.

Tabela 1. Letra das músicas analisadas em inglês e português.

An old cowboy went ridin' out one dark and windy day Upon a ridge he rested as he went along his way When all at once a mighty herd of red eyed cows he saw A-plowin' through the ragged skies, and up a cloudy draw Their brands were still on fire and their hooves were made of steel Their horns were black and shiny and their hot breath he could feel A bolt of fear went through him as they thundered through the sky For he saw the riders commin' hard, and he heard their mournful cry Yippie-yi-ohhh, yippie-ya-yaaay Ghost riders in the sky Their faces gaunt, their eyes were blurred, their shirts all soaked with sweat He's ridin' hard to catch that herd, but he ain't caught'em yet 'Cause they've got to ride forever on that range up in the sky On horses snorting fire, as they ride on hear their cry	Vaqueiro nordestino, destemido e valentão Corria em seu cavalo pela noite no sertão No céu porém a noite, ficou rubra no clarão E viu passar no fogaréu Um rebanho no céu Ypieaee ypiaoohh Ypieaee ypiaoohh Correndo pelo céu As rubras ferraduras, punham brasas pelo ar Os touros como fogo, galopavam sem parar Atrás vinham vaqueiros como loucos a gritar Vermelhos à queimar também Galopando para o além Ypieaee ypiaoohh Ypieaee ypiaoohh Seguindo para o além Um vaqueiro ao passar gritou dizendo assim Cuidado companheiro, tu irás para onde eu vim

As the riders loped on by him, he heard
one call his name
If you want to save your soul from hell a-ri-
din' on our range
Then cowboy change your ways today or
with us you will ride
Tryin' to catch the devil's herd, across these
endless skies
Yippie-ya-ohhh (yippie-ya-ohhh), yippie-ya-
-yaaay (yippie-ya-yaaay)
Ghost riders in the sky

Senão mudas de vida tu terás o mesmo
fim
Querer pegar no fogaréu, um rebanho no
céu
Ypieaee ypiaoohh
Ypieaee ypiaoohh
Correndo pelo céu
Vaqueiro nordestino, destemido e valentão
Corria em seu cavalo pela noite no sertão
No céu porém a noite, ficou rubra no cla-
rão
E viu passar no fogaréu
Um rebanho no céu
Ypieaee ypiaoohh
Ypieaee ypiaoohh
Correndo pelo céu!
As rubras ferraduras, punham brasas pelo
ar
Os touros como fogo, galopavam sem
parar
Atrás vinham vaqueiros como loucos a
gritar
Vermelhos à queimar também
Galopando para o além Seguindo para o
além!

Fonte: Os autores, 2025.

Em *Ghost Riders in the Sky*, o autor cria uma esfera de tensão sobre-natural e mística, mergulhando o ouvinte em uma narrativa envolta em presságios e condenação. A música narra a experiência de um vaqueiro que, em um momento de visão aterradora, se depara com um bando de bois de olhos flamejantes e cascos de ferro, enquanto fica galopando violentamente pelos céus tempestuosos. Esses animais são perseguidos eternamente por almas penadas de antigos caubóis, condenados a cavalgar pelos ares em uma caçada sem fim. Um aviso sombrio é então dirigido ao protagonista: se ele não abandonar o caminho que segue — marcado por escolhas erradas e uma vida de pecado — também será fadado a compartilhar do mesmo destino, vagando eternamente pelos céus, tentando em vão capturar o gado demoníaco em uma jornada sem salvação, como sintetizado no trecho:

Then cowboy change your ways today or with us you will ride
Tryin' to catch the devil's herd, across these endless skies (Jones, 1948)

Na versão brasileira *Cavaleiros do Céu*, a atmosfera sobrenatural também é cuidadosamente construída, agora enraizada no universo simbólico e cultural do sertão nordestino. O protagonista é um vaqueiro corajoso e destemido, que galopa pela noite escura do sertão até ser surpreendido por uma visão mística: um céu em clarão, tomado por um rebanho flamejante que atravessa o firmamento em meio ao fogo e à brasa deixada pelas ferraduras dos touros. A cena ganha contornos apocalípticos quando vaqueiros em chamas surgem em desespero, gritando como loucos enquanto perseguem o gado encantado rumo ao além. A canção insere, assim como na versão original, um aviso direto ao vaqueiro – um grito de outro mundo que o adverte sobre seu destino caso não mude sua trajetória de vida. Podemos perceber isso principalmente na seguinte estrofe:

Seguindo para o além
Um vaqueiro ao passar gritou dizendo assim
Cuidado companheiro, tu irás para onde eu vim
Senão mudas de vida tu terás o mesmo fim
Querer pegar no fogaréu, um rebanho no céu (Barbosa, 1962)

A priori, é importante destacar que a versão de Haroldo Barbosa de 1962, no primeiro verso, há trecho “Vaqueiro do Arizona, desordeiro e bebedor”, enquanto que na versão escolhida para este estudo, no álbum de 2010, Alcymar Monteiro modificou o trecho, ficando assim: “Vaqueiro nordestino, destemido e valentão”, a fim de dar uma característica heroica ao vaqueiro da canção. No resto da letra da música não há mais modificações.

Assim, ao analisarmos ambas as músicas, encontramos pontos de divergência e convergência em cada trecho da música, principalmente na parte relacionada a narrativa da canção, como mostrados no quadro abaixo:

Tabela 2. Principais pontos de contato entre as músicas analisadas.

Convergências	Divergências
Narrativa sobrenatural: Ambas as músicas descrevem uma visão fantástica/sobrenatural de um rebanho fantasma que galopa pelos céus.	Ambientação geográfica/cultural: Inglês: Velho Oeste norte-americano (cowboy, canyon, céu tempestuoso). Português: Sertão nordestino brasileiro (vaqueiro, noite no sertão, fogo no céu).
Imagética do fogo e céu: As duas letras usam imagens de fogo, céu vermelho, animais com olhos/ferraduras flamejantes para criar uma atmosfera de julgamento ou condenação.	Idioma e estilo poético: A versão brasileira tem um vocabulário e métrica mais adaptada à oralidade do sertanejo nordestino, enquanto a versão inglesa carrega traços do country e do western norte-americano.
Personagens semelhantes: Cowboy no original e vaqueiro nordestino na versão brasileira — ambos representando figuras tradicionais de coragem, solidão e ligação com a terra/gado.	Extensão e repetição: A versão brasileira repete trechos inteiros, reforçando elementos como “um rebanho no céu”, enquanto a versão original tem estrutura mais linear.
Cavalgada eterna: O destino dos cavaleiros amaldiçoados é o mesmo: cavalgar para sempre em busca de um rebanho inalcançável.	
Presença de um aviso espiritual: Um dos cavaleiros/fantasmas se dirige diretamente ao protagonista para alertá-lo sobre seu destino caso não mude de vida.	
Refrão onomatopéico: “O Yippie-yi-ohhh, yippie-ya-yaay” em inglês e o “Ypieaee ypiaoohh” em português têm a mesma função sonora de reforçar a atmosfera mítica e rítmica da música.	

Fonte: Os autores, 2025.

A versão em forró da canção “*Ghost Riders in the Sky*”, adaptada como “Um Rebanho no Céu”, mantém uma correspondência semântica bastante próxima da obra original. A essência da narrativa — um vaqueiro/cowboy que tem uma visão sobrenatural de um rebanho amaldiçoado galopando pelo céu — é preservada, assim como o tom de advertência moral. Ambas as letras constroem uma atmosfera mística e assustadora,

reforçada por imagens visuais fortes, como animais flamejantes, céu em chamas e cavaleiros condenados a cavalgar eternamente. Do ponto de vista sintático, a versão em português reorganiza a estrutura frasal e adota um ritmo mais cadenciado e repetitivo, característico do forró, o que mostra uma adaptação mais estilística do que literal.

No entanto, há divergências significativas nas ambientações e nos elementos culturais que compõem cada letra. Enquanto a versão americana retrata o Velho Oeste, com cowboys, cavalos e desfiladeiros, a adaptação em forró mergulha no universo do sertão nordestino, com vaqueiros, rebanhos de touros flamejantes e uma paisagem marcada pela seca e pelo fogo. A linguagem na versão brasileira também é mais oral e repetitiva, criando uma musicalidade própria ao gênero forró, mesmo que essa mudança não enfraquece o sentido original, mas, ao contrário, é ressignificado dentro de uma nova cultura, reforçando a força simbólica da música ao aproximá-la do público local

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta análise, é possível perceber que “Cavaleiros do Céu”, a versão brasileira da clássica “*Ghost Riders in the Sky*”, não apenas traduz uma música, mas reconstrói uma história com alma nordestina. A canção adaptada por Haroldo Barbosa e eternizada na voz de Alcymar Monteiro resgata o vaqueiro como herói de sua própria terra, enfrentando os mesmos dilemas existenciais que o cowboy americano — o confronto com o sobrenatural, a culpa, a possibilidade de redenção e o peso de suas escolhas. A essência da narrativa permanece, mas agora pulsa no ritmo do forró, com as imagens do sertão queimado, da noite em clarão e do gado em brasa cruzando o céu.

Apesar de serem criações em idiomas, estilos e contextos diferentes, as duas músicas se encontram num ponto comum: ambas retratam homens solitários, moldados pelo esforço diário no campo, confrontados com uma visão apocalíptica que lhes impõe uma reflexão profunda sobre

suas vidas. Seja nas pradarias do meio oeste americano ou na caatinga nordestina, o cavaleiro — seja ele um vaqueiro ou cowboy — carrega um fardo, uma história de luta e uma ligação quase espiritual com a terra, o gado e os céus que observam tudo.

O mais interessante, talvez, seja ver como a música consegue atravessar fronteiras geográficas e culturais mantendo seu poder simbólico. A adaptação brasileira não tenta copiar o original — ela o reinventa com respeito e criatividade. As imagens são ressignificadas, os cenários se transformam, e a melodia se adapta ao gosto e à tradição de outro povo. Mas a mensagem continua a mesma: o chamado à mudança, o alerta diante da perda, e a esperança de um caminho diferente, ainda que difícil.

Concluimos, então, que podemos entender como traduções musicais como essa são muito mais que exercícios de linguagem: são pontes culturais. Elas mostram como histórias podem ganhar novas cores, novos sotaques e novos significados, sem perder o que têm de mais precioso — a capacidade de tocar quem escuta. No fim das contas, seja um cowboy americano ou um vaqueiro nordestino, a canção continua ecoando pelos céus, levando consigo os ecos de figuras míticas que ainda galopam na arte e na memória.

REFERÊNCIAS

ABILIO, Gabriel Contini; DE MELLO SILVA, Edna. A FALSA ORIGEM DO FORRÓ: Pseudoetimologia e a construção do nordestino no imaginário histórico. **Revista Espacialidades**, v. 20, n. 01, p. 14-39, 2024.

ALFONSI, Daniela do Amaral. **Para todos os gostos**: um estudo sobre classificações, bailes e circuitos de produção do forró. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008. Acesso em: 14 de outubro de 2025.

ANTUNES, Aline Ferreira. **Tex Willer: o mito do herói estadunidense produzido na Itália**. 2015. 127 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BARBOSA, M. A influência da música internacional no vocabulário da juventude brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 36, n. 2, p. 158-172, 2020.

BARBOSA, Haroldo. **Cavaleiros do Céu**. Intérprete: Nilo Sérgio / Garotos da Lua. Compositor: Haroldo Barbosa. In: Todamérica TA-5015. Rio de Janeiro: Todamérica, 1950. Vinil (2:40min).

CÂMARA CASCUDO, Luis. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10a edição. São Paulo: Ediouro, 1954.

CASH, Jhonny. **Ghost Riders In The Sky**. Nova Iorque: Sony Music Entertainment, 1979. Disponível em: <https://www.johnnycash.com/music/silver/>. Acesso em 14 de outubro de 2025.

FOCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.). **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GIL FILHO, S. F. **Espaço Sagrado; estudos em geografia da religião**. Curitiba, IBPEX, 2008.

GOMES, Jeniel Silva; DE LIMA, Lilian Castelo Branco. 22. Aboio de vaqueiro: representação do vaqueiro e de seu canto na música “A morte do vaqueiro”, de Luiz Gonzaga do Nascimento e Nelson Barbalho de Siqueira. **Revista Philologus**, v. 28, n. 84 Supl., p. 292-305, 2022.

GONZAGA. **A Morte do Vaqueiro**. RCA/BMG, 1963. Online. Disponível em: A Morte do Vaqueiro – YouTube. Acesso em: 16 jun. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.

JONES, Tom. Ghost Riders In The Sky. Reino Unido: Disneyland:1948. Disponível em: <https://www.discogs.com/release/5035394-Stan-Jones-Creakin-Leather>. Acesso em: 14 de outubro de 2025.

MALACHIAS, Elaine Patrícia; LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio. Estrangeirismo linguístico: as influências do inglês no vocabulário de língua portuguesa no Brasil. **Revista de Comunicação Científica**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 80-89, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/3669>.

Acesso em: 16 jun. 2025.

MONTEIRO, Alcymar. **Cavaleiros do Céu**. S.l: iTunes, 2010. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/3lePtpar6Scfjla5ROZpt6>. Acesso em 14 de outubro de 2025.

PINHO, I. A. de; PINHO, A. P. de; PINHO, Ítalo A. de; LUSTOSA FILHO, R. C.; MIRANDA, A. M. de L.; NASCIMENTO, V. C.; GUIMARÃES, E. C.; GONÇALVES, L. R. As relações entre as temporalidades da memória do folheto nordestino. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 12, p. e6853, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n12-059. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6853>. Acesso em: 16 jun. 2025.

PINHO, Igor Aquino de. A importância da língua inglesa no ingresso ao Ensino Superior: Análise das provas do Instituto Tecnológico de Aeronáutica de 2020 a 2025. **Revista FaSouza**, vol. 85, 2025. Disponível em: <https://souzaeadrevistaacademica.com.br/edicao.aspx?revista=20E0B508EB62D54C6787E72E175E03A10CE94E40>. Acesso em: 14 de outubro de 2025.

POTIER, Robson William. **Reunindo cordéis, colecionando memórias: Juazeiro do Norte narrada pela Coleção Centenário – Literatura de Cordel (2011)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RÁDIO BATUTA: **Cavaleiros do céu**. [Locução de]: João Máximo. s.l: Instituto Moreira Salles, 22 jan. 2014. Podcast. Disponível em: <https://radiobatuta.ims.com.br/programas/como-e-por-que-nascem-as-cancoes/cavaleiros-do-ceu>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Joyce Kelly Alves da. **A influência do inglês na língua portuguesa, devido à globalização**. 2024. 30 f. Monografia (Licenciatura Plena em Letras Português) – Universidade Estadual do Piauí, Elesbão Veloso, 2025.

SOUSA, Maurício de. **Chico Bento: Óia nós aqui!**. São Paulo: Editora Abril vol. 1, 1982.

THE GREATEST Cowboy of Them All. Intérprete: Johnny Cash. Compositor: Johnny Cash. In: **THE MYSTERY Of Life**. Intérprete: Johnny Cash. Nashville: UMG Recordings, 1991. CD, (3:34 min). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/5JP2dKzcaMzCMGSNdDMiVq>. Acesso em: 15 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.004

MOVIMENTOS SURDOS: CONTEXTO EDUCACIONAL E POLÍTICA NOS PAÍSES SUL AMERICANOS

Keli Krause¹Denize Cohen Bochernitsan²

RESUMO

O presente trabalho é parte da investigação da tese de doutorado da primeira autora intitulada “A política cultural da comunidade surda: uma análise comparativa entre os países sul-americanos”, defendida em dezembro de 2022 pela PUCRS (Pontifícia Católica Universidade do Rio Grande do Sul). No texto, apresentamos um recorte da pesquisa de doutorado que focaliza educação superior para surdos em cinco países (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela). Os movimentos sociais surdos são analisados a partir da perspectiva das demandas por justiça dentro da sociedade. Nesse contexto, destaca-se o pensamento do filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, cuja teoria do reconhecimento entende essas mobilizações como lutas por reconhecimento. Para a metodologia deste trabalho, foram utilizados quatro métodos distintos: análise comparativa (Durkheim, 1895), análise cultural (Geertz, 1997), grupo focal (Krueger e Morgan, 1990) e análise documental (Cellard, 2008) e bibliográfica (Gil, 2008). Com o objetivo de analisar e

-
- 1 Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora de Libras da UNIPAMPA campus São Borja. E-mail: kelikrause@unipampa.edu.br
 - 2 Especialista na área da educação. Tradutora e interprete de Libras. E-mail: bochernitsan@hotmail.com

verificar o número de surdos com diplomas de ensino superior, buscou-se compreender as políticas educacionais voltadas para essa população surda, considerando a perspectiva das políticas públicas da educação. A educação de surdos apresenta dados sobre o número de surdos formados nos diferentes níveis do ensino superior — graduação, mestrado e doutorado — variando de acordo com cada país. Esses dados evidenciam a necessidade de uma luta contínua para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento acadêmico dessa comunidade, promovendo inclusão e equidade educacional.

Palavras-chave: Surdos, Educação, Cultura, Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra a investigação desenvolvida em tese de doutorado, intitulada “*A política cultural da comunidade surda: uma análise comparativa entre os países sul-americanos*”, defendida em dezembro de 2022 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

O objetivo central da pesquisa é analisar as políticas culturais e educacionais direcionadas à comunidade surda, com ênfase nos movimentos sociais e em suas mobilizações, tanto históricas quanto atuais. Este artigo apresenta um recorte da tese, concentrando-se no acesso e na permanência de estudantes surdos no ensino superior em cinco países da América do Sul: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela.

As discussões partem do entendimento de que os movimentos sociais surdos se configuram como expressões de demandas por justiça social e reconhecimento, na perspectiva da teoria do filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth (2017). Sua abordagem acerca das lutas por reconhecimento oferece subsídios para compreender os processos de mobilização política e cultural da comunidade surda, bem como os desafios enfrentados no campo educacional.

O estudo evidencia a relevância de analisar a presença de surdos em cursos de graduação, mestrado e doutorado, destacando as desigualdades existentes entre os países e a necessidade de políticas públicas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e o desenvolvimento acadêmico dessa população. Trata-se, portanto, de uma reflexão que busca contribuir para o fortalecimento das práticas de inclusão e equidade no âmbito educacional, valorizando a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Os movimentos surdos, ao reivindicar políticas educacionais inclusivas e o reconhecimento de suas línguas, configuram-se como agentes de transformação social, refletindo a busca pelo reconhecimento e pela igualdade de oportunidades, segundo a perspectiva de Honneth (2017).

METODOLOGIA

A pesquisa de doutorado adotou uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, ancorada em estratégias metodológicas próprias das Ciências Sociais, que possibilitaram a realização de uma análise comparativa e interpretativa dos dados. Para o desenvolvimento do estudo, foram empregados os seguintes métodos:

- **Análise comparativa** (*Durkheim, 1895*), aplicada para verificar semelhanças e diferenças nas políticas educacionais voltadas à comunidade surda entre os cinco países selecionados;
- **Análise cultural** (*Geertz, 1997*), que possibilitou interpretar as práticas, os discursos e os significados construídos no interior dos movimentos sociais surdos nos diferentes países;
- **Grupo focal** (*Krueger & Morgan, 1990*), utilizado para coletar percepções e experiências de sujeitos surdos sobre sua trajetória acadêmica e vivências no ensino superior;
- **Análise documental** (*Cellard, 2008*), realizada a partir de legislações, políticas públicas e relatórios oficiais;
- **Pesquisa bibliográfica** (*Gil, 2008*), que fundamentou teoricamente a investigação, dialogando com autores da sociologia, da educação e dos estudos surdos.

Os dados levantados permitiram identificar o número de surdos formados nos diferentes níveis do ensino superior (graduação, mestrado e doutorado), bem como analisar o impacto das políticas públicas na efetivação do direito à educação. A metodologia adotada buscou articular tanto a dimensão quantitativa, representada pelo levantamento de indicadores como o número de diplomas e a distribuição dos estudantes por nível de ensino, quanto a dimensão qualitativa, que envolveu a interpretação cultural e social das experiências dos sujeitos surdos.

Essa combinação metodológica possibilitou compreender não apenas os resultados formais em termos de acesso e conclusão de cursos, mas também os significados atribuídos pelos próprios surdos às suas trajetórias acadêmicas. Dessa forma, foi possível integrar a análise estatística às narrativas produzidas nos grupos focais e aos documentos oficiais, garantindo uma visão mais abrangente e crítica da realidade investigada. Além disso, o cruzamento entre essas dimensões permitiu revelar tanto os avanços quanto os limites das políticas públicas na promoção da inclusão e da equidade educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram organizados em categorias analíticas, que possibilitam sistematizar os achados empíricos sobre a educação superior de surdos nos cinco países sul-americanos investigados: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela. Essa organização permite relacionar os dados quantitativos, obtidos por meio da análise documental, com as percepções qualitativas coletadas nos grupos focais e na análise cultural.

O reconhecimento formal das línguas de sinais nos países sul-americanos não garante, por si só, a plena inclusão no ensino superior. Segundo Honneth (2017), é necessário que haja simultaneamente reconhecimento social e legal, de modo que os surdos possam exercer direitos, participar ativamente da vida acadêmica e consolidar sua identidade cultural e linguística.

A análise dos dados revela que, embora o número de diplomas de graduação de surdos varie significativamente entre os países sul-americanos, é possível identificar padrões comuns que podem ser interpretados à luz dos movimentos sociais surdos e da teoria do reconhecimento de Honneth (2017). A seguir, apresenta-se um quadro comparativo do número de diplomas de graduação de surdos, referente ao período da pesquisa até 2022.

Quadro 1 - Número de diplomas de graduação de surdos

País	Nível de Ensino Superior (Graduação)
Brasil	2.556 universitários surdos (INEP, 2019)
Argentina	2% de formados surdos em graduação
Paraguai	15 formados surdos na graduação
Uruguai	10 formados surdos em graduação
Venezuela	1.550 formados surdos em graduação

Fonte: Krause, Bochernitsan, 2025

Os dados revelam diferenças significativas no acesso de estudantes surdos às universidades nos países estudados. No **Brasil**, observa-se um número crescente de matrículas em cursos de graduação, impulsionado por políticas de inclusão, como as cotas para pessoas com deficiência. Esse avanço também é sustentado pela Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação da comunidade surda, e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015 – LBI), que garante acessibilidade e igualdade de oportunidades no âmbito educacional.

No **Brasil**, a trajetória da comunidade surda rumo ao ensino superior foi marcada por importantes conquistas legais e políticas públicas. A Portaria nº 1.679/1999 representou um marco inicial ao garantir a presença de intérpretes de Libras nas instituições de ensino, ampliando as condições de acessibilidade. Desde então, observou-se um aumento expressivo no número de estudantes surdos no ensino superior – de 1.488 em 2013 para 2.556 em 2019, segundo dados do INEP (2019). Esses avanços refletem o impacto positivo da Lei de Libras e das políticas educacionais inclusivas. A criação da videoprova em Libras no Enem (2017) e programas como o Enem, SisU, ProUni, Ações Afirmativas e o Reuni consolidaram o acesso e a permanência dos surdos na educação superior. Tais medidas reafirmam a educação como direito social e constitucional, contribuindo para a superação da segregação e da discriminação historicamente impostas à comunidade surda.

A atuação de intérpretes de Libras profissionais, capacitados para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, constitui um elemento

fundamental para a efetiva inclusão acadêmica, assegurando que os estudantes possam compreender conteúdos e participar de atividades universitárias em igualdade de condições. Além disso, a implementação de cursos e programas de formação de intérpretes contribui para a expansão do número de profissionais qualificados, refletindo diretamente na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

Na **Argentina**, apenas 0,2% dos universitários são surdos, o que evidencia a baixa representatividade dessa população no ensino superior. A ausência de políticas públicas efetivas que garantam a contratação de intérpretes de Língua de Sinais Argentina (LSA) nas instituições públicas e privadas tem sido um dos principais entraves para o acesso e a permanência de estudantes surdos. Muitos enfrentam barreiras econômicas para custear cursos particulares, e as universidades públicas carecem de políticas consolidadas de inclusão linguística.

Ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, assumiu o compromisso de assegurar acessibilidade comunicacional, incluindo o direito a intérpretes. Além disso, o país instituiu o Programa Integral de Acessibilidade para Universidades Públicas (Resolução nº 426/2007 do Conselho Nacional Interuniversitário), que busca garantir a presença de intérpretes de LSA quando necessário. Contudo, não existe uma lei específica que regule a presença obrigatória de intérpretes de LSA no ensino superior, fazendo com que a oferta desse serviço dependa da iniciativa e da disponibilidade orçamentária de cada instituição.

O Relatório “A Integração de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior na Argentina” (2005), elaborado pela Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação, Ciências e Tecnologia, marcou o início das discussões sobre tradução, interpretação e acessibilidade nas universidades, bem como sobre a estruturação de políticas voltadas às pessoas com deficiência. No documento apresenta um panorama das normas e programas existentes, culminando com a criação da RedBien

(Red de Bienestar das Universidades Nacionais Argentinas), que passou a incluir a temática da deficiência na agenda universitária.

A partir de 2005, intensificaram-se as discussões sobre inclusão, e em 2007 a Universidad Nacional del Litoral (UNL), localizada em Santa Fé, tornou-se uma das pioneiras ao oferecer acessibilidade comunicacional e receber alunos surdos no curso de Arquitetura e Urbanismo, entre os anos de 2007 e 2010. Apesar desses avanços, a ausência de legislação nacional específica para a atuação de intérpretes de LSA no ensino superior ainda representa um desafio à plena inclusão da comunidade surda argentina nas universidades.

Por outro lado, na **Argentina**, o acesso ainda enfrenta barreiras estruturais, como a escassez de intérpretes qualificados e a limitada oferta de programas de apoio acadêmico. Esses desafios decorrem, em parte, do caráter recente da legislação que reconhece a *Lengua de Señas Argentina (LSA)*, instituída em 3 de maio de 2023. Apesar do reconhecimento legal, a implementação de políticas efetivas, como a formação de intérpretes certificados e programas de suporte acadêmico específicos, ainda está em fase inicial, exigindo tempo e investimentos para garantir que os estudantes surdos tenham igualdade de acesso e permanência no ensino superior.

No **Uruguai**, as informações foram obtidas por meio de entrevistas, realizadas via plataforma Zoom, com surdos profissionais da área da educação. Constatou-se que há apenas dez surdos formados no ensino superior, número reduzido em razão da implantação tardia do ensino médio para surdos, em 1996. Antes disso, alguns frequentavam escolas regulares, sem intérpretes de LSU, sendo, em certos casos, os próprios pais responsáveis por custear o serviço.

Não há legislação que torne obrigatória a presença de intérpretes de LSU nas universidades públicas ou privadas, embora algumas instituições particulares ofereçam o serviço. Segundo relatos, o oralismo e o ensino do espanhol como primeira língua predominaram por muitos anos, limitando o desenvolvimento linguístico e educacional dos surdos. Apesar

da posterior adoção do bilinguismo, as práticas docentes permaneceram centradas no espanhol e sem o uso efetivo da LSU. Esse contexto refletiu-se nas dificuldades dos acadêmicos surdos em escrever em espanhol e na baixa inserção no ensino superior, resultado da falta de base linguística sólida e da ausência de políticas educacionais voltadas à construção da identidade surda desde a educação básica.

Conforme Krause (2022, p. 194), no **Paraguai**, os primeiros formados surdos colaram grau no dia 30 de julho de 2021, no curso de Ciência da Educação da Faculdade de Filosofia na Universidade Nacional del Este – UNE. Esse é um marco histórico em nível nacional e de grande importância na carreira profissional de surdos no país.

Na **Venezuela**, destaca-se a pesquisa de Javier Ramírez (2015), intitulada *“Integración de Estudiantes Sordos a la Educación Universitaria”*, que apresenta dados de 2014 sobre a presença de 58 universitários surdos distribuídos em três instituições: UNELLEZ (18 estudantes), Universidad de los Andes – ULA (17 estudantes) e UPTM – Comunidad de Aprendizaje Barinas (18 estudantes). Embora não haja dados atualizados no censo de 2022, o próprio Ramírez relata que, em 2017, o país contava com cerca de 1.550 surdos formados no ensino superior.

O autor também destaca que, desde 2007, o Conselho Nacional de Universidades aprovou diretrizes para garantir o pleno exercício do direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade, assegurando o acesso, permanência e conclusão de estudantes com deficiência. Apesar disso, as universidades ainda realizam ações tímidas de inclusão, sendo a ULA (Mérida) e a UNELLEZ (VPDS) consideradas instituições pioneiras no oferecimento de intérpretes de língua de sinais venezuelana. Segundo Anzola (2013), havia cerca de 600 surdos registrados na UPTM – Comunidades de Aprendizagem, dos quais 42 estavam matriculados no Estado de Barinas.

A situação da educação superior para surdos no Brasil também pode ser analisada à luz da teoria do reconhecimento de Axel Honneth, que enfatiza que o reconhecimento social é condição fundamental para a rea-

lização pessoal e cidadã. Segundo Honneth, a relação de reconhecimento se manifesta em três dimensões: afeto, direitos legais e solidariedade social. No contexto universitário, o reconhecimento linguístico e cultural, garantido pelo ensino bilíngue e pelo acesso a intérpretes de Libras, permite que estudantes surdos desenvolvam sua identidade, participem plenamente da vida acadêmica e se sintam valorizados como cidadãos e sujeitos de direitos.

Assim, a coleta e análise de dados sobre o número de universitários surdos, bem como a implementação de políticas públicas que assegurem acessibilidade e inclusão, não apenas promovem a equidade educacional, mas também constituem formas concretas de reconhecimento social, essenciais para que os surdos possam alcançar autonomia, protagonismo e realização pessoal no ensino superior.

De acordo com Krause (2022, p. 182), para compreender as lutas sociais surdas e as instituições políticas entrelaçadas na circulação dos movimentos civis, econômicos e culturais, tendo objetivo de alcançar a implementação da política educacional para surdos como a base da educação até a educação superior com a qualidade de vida na formação de acadêmico e de profissional pelo país.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo com o número de diplomas de mestrado, doutorado e pós-doutorado obtidos por pessoas surdas, referente ao período da pesquisa até 2022, incluindo um dado adicional sobre os doutorados concluídos no Brasil até a presente data, com base também em informações coletadas em grupos de WhatsApp pelo grupo Doutores Surdos.

Quadro 2- Número de diplomas de mestrado, doutorado e pós-doutorado

País	Níveis do Ensino Superior (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado)
Brasil	Mais de 290 mestres surdos;
	135 doutores surdos;
	13 pós doutorados surdos.
Argentina	Não há mestres e doutores surdos.
Paraguai	Não há mestres e doutores surdos.

País	Níveis do Ensino Superior (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado)
Uruguai	Não há mestres e doutores surdos.
Venezuela	7 mestres surdos;
	2 doutores surdos.

Fonte: Krause, Bochernitsan, 2025.

O número de diplomas de surdos no Brasil é especialmente relevante, pois reflete não apenas o crescimento do acesso das pessoas surdas à educação superior, mas também a qualidade e a diversidade das universidades brasileiras, que oferecem condições de inclusão e oportunidades para a formação avançada. Esse cenário evidencia a democratização do ensino no país e a valorização do direito das pessoas surdas de participar plenamente da produção científica e acadêmica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A partir de grandes marcos da legislação brasileira, especialmente no início dos anos 2000, foram implementadas políticas que não apenas visavam, mas também possibilitaram o maior ingresso de grupos historicamente excluídos do ensino superior público brasileiro, como negros, pardos, indígenas, pessoas de baixa renda e pessoas com deficiência. Passou-se, então, a perceber uma nova demanda de indivíduos interessados em prosseguir seus estudos e concluir cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado no Brasil – especialmente as pessoas surdas, que, assim como outras pessoas com deficiência, passaram a se reconhecer como pertencentes e capazes dentro da academia brasileira (KRAUSE, 2022; BRASIL, 2005).

Ao observar o panorama de outros países da América do Sul, nota-se que a ausência de mestrados e doutorados obtidos por surdos revela lacunas significativas nas políticas públicas de educação inclusiva. Essa realidade reforça a importância da luta pelo reconhecimento social e pela garantia de direitos, conforme discutido por Axel Honneth (2017), cujo pensamento ressalta que o reconhecimento é condição essencial para que grupos historicamente marginalizados possam exercer sua autonomia e participar plenamente na sociedade.

O resumo do texto (KRAUSE, 2022, p. 181) evidencia os dados sobre a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado entre pessoas surdas são bastante relevantes. Observa-se que, em países como Argentina, Uruguai e Paraguai, ainda não há registros de pessoas surdas com títulos de mestres ou doutores. Para compreender essa realidade, é necessário considerar o contexto histórico da educação básica (ensino fundamental e médio) nesses países sul-americanos, marcado pela ausência de uma base educacional bilíngue, bem como pela falta de professores surdos, docentes bilíngues e tradutores/intérpretes de língua de sinais que acompanhem os estudantes surdos em sala de aula. Além disso, não existem leis específicas que garantam a presença de intérpretes de língua de sinais no ensino superior, o que evidencia uma lacuna nas políticas públicas de inclusão. Essa situação reflete, em parte, a falta de interesse político e a ausência de legislações voltadas à educação de surdos. Consequentemente, a comunidade surda sul-americana enfrenta dificuldades para acessar a formação acadêmica e participar ativamente dos movimentos sociais.

Luque e Pérez (2017) averiguaram que há na Venezuela um total de 440 pessoas surdas estudando em diferentes níveis de ensino: educação básica e superior, pós graduação, especialização, mestrado e doutorado (46 surdos), distribuídos em várias cidades como: Mérida, Caracas, Barinas, Zulía, Portuguesa, Maracay, Valencia, Calabozo, Lara, Trujillo e Miranda. Pela informação recebida própria de um sujeito venezuelano surdo, relata que não há no censo item específico dos surdos, mas o registro dos matriculados surdos nas diferentes universidades para formar-se em todo o país. O censo apresenta cerca de 1.550 graduados surdos entre 1999 e 2017. O ano de 2022 demonstra 7 mestres e 2 doutores. Percebemos que os autores do livro (físico) como Luque e Peréz (2017) e da produção acadêmica (digital) como Javier Ramirez (2015) apresentam suas informações diferentes sobre o número de graduados surdos. Talvez os mesmos pesquisam suas coletas de dados escolhidos em algumas cidades. (KRAUSE, 2022 P. 181 e 182).

As políticas públicas da educação que possibilitam a redução ou minimização das desigualdades sociais têm por objetivo oferecer uma educação transformadora que possibilite uma transformação nos índices de desenvolvimento humano (IDH) e social através, por exemplo, de fomento e criação de Institutos Federais de Ensino. Como afirma Freire (1996, p. 67), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

De acordo com Saviani (2008, p. 79), a educação, ao ser estruturada de forma planejada e direcionada, pode atuar nas regiões com maiores desigualdades, promovendo a melhoria das condições sociais por meio de uma formação que articula saberes cotidianos e conhecimentos sistematizados, caracterizando-se como uma educação transformadora.

Assim sendo, a oferta de ensino inclusivo deverá ocorrer em todos os níveis, sem qualquer forma de discriminação, pois ainda que não houvesse a previsão da Convenção, a obrigação de ofertar o ensino decorreria do princípio de igualdade e da dignidade da pessoa humana. (Destro, 2020, p. 131).

O ponto de vista de Monteiro et al. (2017, p. 42) que explica sobre a *existência de desigualdades sociais é de conhecimento de todos, assim como é sabido que a educação é uma poderosa ferramenta para a redução das desigualdades, sejam elas de renda, raça, gênero, classe, cidadania e outras ligadas a questões sociais e culturais*. Nesse sentido, os vizinhos países sul americanos ainda estão na desigualdade educacional para surdos nas políticas públicas institucionais.

Quadro 3- Reconhecimento das Línguas de Sinais e Educação de Surdos

País	Ano de Reconhecimento	Língua de Sinais	Reconhecimento das Línguas de Sinais e Educação de Surdos
Brasil	2002	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a educação bilíngue para surdos, promovendo a inclusão e o acesso à educação superior.

País	Ano de Reconhecimento	Língua de Sinais	Reconhecimento das Línguas de Sinais e Educação de Surdos
Argentina	2023	Língua de Sinais Argentina (LSA)	A LSA foi oficialmente reconhecida pelo governo argentino em 2023, após décadas de ativismo da comunidade surda. A legislação busca garantir o acesso à educação e à cultura surda em todo o território nacional.
Paraguai	2020	Língua de Sinais Paraguaia (LSPy)	Em 2020, o Paraguai reconheceu a LSPy como língua oficial em nível nacional. A legislação visa assegurar os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda.
Uruguai	2001	Língua de Sinais Uruguia (LSU)	A LSU foi reconhecida oficialmente pela Lei nº 17.378 em 2001. A legislação promove a inclusão da comunidade surda na educação e na sociedade.
Venezuela	1999	Língua de Sinais Venezuelana (LSV)	A Constituição de 1999 reconheceu a LSV como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, garantindo direitos linguísticos e educacionais.

Fonte: Krause, 2022.

Este quadro evidencia que o Brasil se destaca em número de diplomas de surdos no ensino superior, em grande parte devido à existência de leis que garantem o reconhecimento da Libras e políticas de educação inclusiva. Nos demais países da região, apesar do reconhecimento formal ou parcial das línguas de sinais, a ausência de mestrados e doutorados revela lacunas estruturais na educação superior de surdos, reforçando a importância da luta social surda pelo direito à educação, ao reconhecimento linguístico e à participação plena na sociedade acadêmica.

Na Argentina, a legislação referente à língua de sinais é a mais recente em comparação com outros países sul-americanos. Por meio da Lei nº 27.710, de 2023, o país reconheceu oficialmente a Língua de Sinais Argentina (LSA) como a primeira língua das pessoas surdas, garantindo-lhes o direito à participação plena e efetiva na sociedade. Conforme destaca Krause (2022, p. 94), o momento do reconhecimento da Língua

de Sinais Argentina foi de extrema relevância para a comunidade surda de todo o país, que celebrou essa conquista como um marco simbólico de liberdade social e de fortalecimento da vida pública democrática. Nessa perspectiva, a corrente teórica de Honneth (2015, p. 558) enfatiza que:

“[...] nossa reconstrução idealizante é a disposição, por parte dos cidadãos participantes da formação discursiva da vontade, em realizar prestações de serviços não remunerados para preparar e realizar apresentações de opinião diante do público.”

Segundo Krause (2022, p. 95), nesse sentido, os cidadãos surdos argentinos puderam exercer conjuntamente a liberdade de uma autolegislação democrática. O público surdo tem avançado, passo a passo, na luta por diversas conquistas e por atendimentos em repartições públicas, relacionados ao reconhecimento da LSA e à ampliação da cidadania ativa surda. Lembrando que o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth apresenta, em seus trabalhos, relevantes reflexões sobre a luta por reconhecimento. Com base em seus escritos, observa-se que a comunidade surda também busca o reconhecimento de seus direitos enquanto minoria linguística, usuária da língua de sinais de seu país (KRAUSE, 2022, p. 91).

No Uruguai, a *Lengua de Señas Uruguay* (LSU) foi reconhecida oficialmente como a língua da comunidade surda pela Lei nº 17.378, promulgada em 25 de junho de 2001, graças à atuação da Associação de Surdos do Uruguai (ASUR) e do CINDE. Trata-se de uma lei nacional, sem equivalentes em âmbitos municipal ou estadual. Conforme Crespi (2020, p. 86), a legislação reconhece a existência de uma comunidade minoritária de uruguaios com uma língua própria, distinta da língua oficial do Estado, sendo a LSU a única língua com reconhecimento legal no país. Embora a lei não estabeleça um marco político de compromisso estatal, ela reforça a educação bilíngue para surdos, assegurando o respeito à língua materna desde 2009.

De acordo com Krause (2022, p. 155), a Lei da Língua de Sinais Venezuelana (LSV), na Venezuela, estabelece que:

LSV é reconhecida oficialmente por meio da nova constituição nacional desde 1999. Não encontramos o número da Lei; porém, dentro da constituição, segue o artigo 81 que declara que os venezuelanos surdos têm o direito de usar sua língua de sinais. Enquanto o artigo 101 estabelece que esse grupo de pessoas tem o direito de ser informado, em seu idioma, por meio da televisão pública e privada. Impressionantemente, a Venezuela tem a primeira lei de reconhecimento da Língua de Sinais dentro da constituição, se comparada com outros países sulamericanos e somente dois anos depois houve a oficialização no Brasil.

A lei de reconhecimento da língua de sinais como instrumento jurídico representa um avanço significativo no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à comunicação entre surdos e ouvintes, especialmente nas repartições públicas. Essa legislação contribui para garantir direitos e deveres às pessoas surdas em diversos âmbitos, como educação, saúde, trabalho e moradia, promovendo maior inclusão e acessibilidade.

Além disso, o reconhecimento legal da língua de sinais fortalece a identidade linguística e cultural da comunidade surda, estimula a formação de profissionais bilíngues e incentiva o desenvolvimento social e educacional do país, uma vez que assegura a participação plena das pessoas surdas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta escrita percebe-se haver uma conexão muito intensa entre a luta dos direitos surdos com as políticas públicas. Honneth (2017) coloca em sua teoria que o reconhecimento legal se fundamenta na concepção de que as pessoas são apresentadas como entidades morais e iguais, possuidoras de direitos e obrigações universais. A luta, a lei da língua de sinais como reconhecimento contribui significativamente para a criação de instrumentos acessíveis para a inclusão social e para o fomento de uma cultura inclusiva. Lamentavelmente, as políticas públicas em geral têm negligenciado a necessidade de fiscalização tanto da aplicabilidade da lei como da qualificação das pessoas surdas.

O Brasil comparado com os outros países analisados, serve de modelo de resposta para luta do movimento surdo, principalmente na educação do ensino superior resultando em políticas públicas mais avançadas. No entanto, a comunidade surda deve continuar sua luta para garantir que as mesmas incluam a acessibilidade, qualificação de profissionais, bem como equidade, igualdade e oportunidade de aprendizagem.

De acordo com Krause (2022, p. 278), é de suma relevância realizar estudos, pesquisas e produções acadêmicas para compreender e analisar as culturas políticas da comunidade surda, com o objetivo de promover mudanças no ambiente político, criando novas oportunidades e possibilitando que os grupos sociais surdos divulguem suas reivindicações à sociedade em geral nos países sul-americanos. Segundo o dicionário de Política de Bobbio (2000, p. 306), cultura política é o “conjunto de atividades, de normas, de crenças, mais ou menos largamente partilhados pelos membros de uma determinada unidade social, e tendo como objetos fenômenos políticos”.

Em alguns países, a instituição da comunidade surda articulou-se e integrou-se com atores políticos, legislativos e sociais, tendo como objetivo principal modificar instituições e práticas sociais, promovendo melhorias para a comunidade e atendendo às suas demandas. Já discutimos a história dos movimentos sociais surdos em diferentes países, bem como o estudo comparativo das conquistas e legislações voltadas à população surda, para compreender o contexto da cidadania, da vida democrática e da cultura de direitos humanos, especialmente no que diz respeito à educação superior para surdos.

Nesse sentido, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2017) contribui para compreender a importância do reconhecimento social, jurídico e institucional das pessoas surdas. Para Honneth, a participação plena na sociedade depende do reconhecimento, que garante às minorias não apenas direitos legais, mas também valorização simbólica, respeito social e oportunidades reais de desenvolvimento pessoal e coletivo. Assim, os movimentos sociais surdos e a implementação de políticas

educacionais inclusivas podem ser entendidos como práticas essenciais de reconhecimento social e de promoção da justiça, fortalecendo a cidadania e a igualdade para a comunidade surda nos países sul-americanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. MEC. **Decreto n. 5.626**. Regulamenta a **Lei no 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília: Editora UnB, 2000.

CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295- 316.

DESTRO, Carla Roberta Ferreira. **Pessoa com deficiência: Direito à Acessibilidade, Cidadania e Inclusão à Luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth**. Curitiba: Juruá, 2020.

DURKHEIM, Émile. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: Félix Alcan, 1895.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 67.

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

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. São Paulo: 34, reimpressão 2017.

HONNETH, Axel. **O Direito da Liberdade**. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KRUEGER, Richard A.; MORGAN, David L. **Focus groups: a practical guide for applied research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1990.

KRAUSE, Keli. **Política Cultural da Comunidade Surda: uma análise comparativa entre os países sulamericanos**, Tese de doutorado pontifícia Universidade católica do Rio Grande do Sul. Ano de obtenção: 2022.

LUQUE, Beatriz. PÉREZ, Yolanda H. **Una aproximación a la educación y a la lengua de la comunidade de sordos de Venezuela**. IN: ZAMBRANO, Romana Castro. PEDROSA, Cleide Emília Feye (Orgs). Comunidades Surdas na América Latina: língua – cultura- educação-identidade. Florianópolis: Editora Bookess, 2017

RAMÍREZ, Javier. **Integración de Estudiantes Sordos a la Educación Universitaria: Caso: ULA-Mérida, UNELLEZ-VPDS, y UPTM-Comunidad de Aprendizaje Barinas**. Tese de mestrado, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, Barinas, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.005

UMA CRÍTICA AO PAPEL DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NARCISISMO COLETIVO

Geraldo Freire de Lima¹

RESUMO

O capitalismo é um conceito supra econômico, como todo modo de produção, é também o principal determinante, acompanhando o pensamento de Karl Marx, das formas sociais da superestrutura, dentre elas a Educação. Em seu estágio atual de aceleração do acúmulo de riqueza, ele foi impelido a desbravar terras antes inexploradas, investindo cada vez mais no aprofundamento do papel da imagem na formação cultural mediante o condicionamento psíquico humano já a partir do seu narcisismo. Assim, em meio às discussões hodiernas sobre o uso das tecnologias, e seus congêneres, no âmbito da Educação, percebemos que poucos levantam previamente a seguinte questão: como educar utilizando-se daquilo que necessariamente impõe uma dispersão cognitiva? Onde há a imposição da dimensão do prazer, é bastante improvável que reste a energia mental indispensável aos esforços do ato de aprender, não à toa a poderosa indústria da distração imagética, fomentada pelo capital, foi velada através do emprego de termos cínicos e nada pedagógicos como “interatividade”, “entretenimento” e “gamificação”. Apesar dos esforços históricos de universalização da Educação e de uma maior democratização do conhecimento e da informação útil, é socialmente perceptível que o poder das ideologias narcísicas, facilitado por tal indústria, tem alcançado níveis de influência nunca imaginados, cada vez mais

1 Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS): geraldo.freire@ifrn.edu.br

potentes e de difícil superação. Diante desse contexto, esse trabalho tem por finalidade apresentar uma análise conceitual, pelo viés da obra educacional de Theodor Adorno – entreposto pelos saberes psicanalítico, filosófico e da psicologia social –, mediada pelo conceito dialético-explicativo de “coletivo narcísico”, que possui o propósito de examinar e compreender algumas formas ideológicas correntes, manifestadamente relacionadas ao imperativo moral exercido pelo fascínio da imagem, que motivam a persistência de tendências autoritárias nas sociedades. Propomos, portanto, uma análise sobre o posicionamento e alguns possíveis rumos da situação educacional presente, determinada pelos preceitos do narcisismo em sua forma coletivizada.

Palavras-chave: Educação, Adorno, Coletivo narcísico, Imagem, Ideologias.

INTRODUÇÃO

O MAL-ESTAR ESFÍNGICO NA SOCIEDADE OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA

A presente pesquisa nasce da urgência de decifrarmos um mal-estar específico na educação ocidental contemporânea, uma indisposição social de aspecto esfíngico que transcende a mera aparência e o apreensível. Este trabalho busca articular um diagnóstico filosófico e psicossocial da crise atual na educação, ancorado na percepção de um *ethos* social perigosamente narcísico.

O ponto de partida para esta investigação foi um *insight* teórico e uma série de eventos socioculturais que, em conjunto, apontaram para uma grave distorção no processo de identificação subjetiva e de sua relação com a História na sociedade ocidental. A síntese inicial do pensamento, formulada a partir de vocábulos antitéticos, o “coletivo narcísico”, revelou-se um conceito apto a nomear a nova configuração social.

O termo “coletivo narcísico” foi retirado, *ipsis verbis*, da obra adorniana, e nela podemos encontrar mais de um sentido, mas todos expressam a mesma percepção intelectual sobre um narcisismo como manifestação de um sintoma social, ou um narcisismo socializado, que influencia a psique individual por meio de um complexo que preexiste até mesmo ao sujeito.

O narcisismo coletivo alimentado por tal mecanismo faz com que as pessoas compensem a consciência de sua impotência social – consciência que penetra até em suas constelações instintivas individuais – e, ao mesmo tempo, atenuem a sensação de culpa por não serem nem fazerem o que, em seu próprio conceito, deveriam ser e fazer. Colocam-se a si mesmos, real ou imaginariamente, como membros de um ser mais elevado e amplo, a que acrescentam os atributos de tudo o que lhes falta e de que recebem de volta, sigilosamente, algo que simula uma participação naquelas qualidades (Adorno, 1996b, p. 403, grifos meus).

Esse conceito já permeava toda a obra *Estudo sobre a Personalidade Autoritária* (Adorno, 2019) (*Studies in the Authoritarian Personality*),² de 1950, ainda que de forma subjacente, e podemos encontrá-lo, principalmente, de forma explícita ou de forma indireta, em seus textos que mais se aproximam dos temas da educação e da psicanálise, tais como *Teoria da Semicultura* (Adorno, 1996), de 1959, *Educação e Emancipação* (Adorno, 1995a), (no texto “O que significa elaborar o passado”, de 1959), *A ideologia como linguagem*, de 1967 (Adorno, 1971), *Aspectos do novo radicalismo de direita* (Adorno, 2020),³ de 1967, e *Ensaios sobre Psicologia Social e Psicanálise* (Adorno, 2015).⁴

A necessidade dessa crítica reside na constatação de que o substrato que gerou as atrocidades do século XX (o fascismo, o autoritarismo) não foi erradicado, mas sim reconfigurado e globalizado sob a égide do capitalismo tardio e da cultura da imagem digital. Eventos como a receptividade acrítica à figura de Hitler, como demonstrado em *Ele Está de Volta*, de Timur Vermes⁵, tratada como um “personagem” popstar, e a reabilitação progressiva da imagem de Josef Stalin na Rússia, sublinham uma naturalização fetichizada de um passado atroz. O desconhecimento da História se iguala à indiferença, causada pela indústria cultural, por meio da qual facínoras circulam como mercadorias banais ou celebridades *pop*, diluídos na rede da massa e no imperativo do *selfie*. Como ressalta Eco (1965, p. 379): “[...] uma educação através das imagens foi típica de todas as sociedades absolutistas e paternalistas; desde o antigo Egito até a Idade Média”.

2 A partir daqui nos referiremos a esta obra simplesmente como *A Personalidade Autoritária*.

3 No texto de Volker Weiss, que em algumas traduções acompanha a obra como prefácio ou como posfácio, também podemos encontrar os termos “narcisismo coletivo” (Weiss, 2020, p. 90) e “narcisismo socializado” (Weiss, 2020, p. 91).

4 O texto *Educação e Emancipação* é na verdade um copilado de falas radiofônicas compreendidas entre 1959 e 1969, e *Ensaios sobre Psicologia Social e Psicanálise*, por sua vez, é uma reunião de textos retirados de palestras de Adorno, proferidas entre os anos 1940 e 1950.

5 O livro *Ele está de volta* (*Er ist wieder da*) foi lançado em 2014, e o filme homônimo, baseado no livro, lançado no ano seguinte.

Este novo imperativo social, compulsivo e irracional, ergue-se sobre os escombros dos ideais republicanos, democráticos, dos direitos, da diversidade e da intelectualidade. A tecnologia, ao encurtar as relações, aproxima o indivíduo de objetos de identificação de maneira copiosa, pouco importando se são ditadores sanguinários ou artistas insossos do *K-pop*. O homem contemporâneo, de forma geral, a partir da falência da sua subjetividade e das experiências formativas, clama por um objeto para identificar-se como último recurso existencial, resultando em uma sociedade marcada pela intolerância e pela agressividade, na qual a dúvida e o estranhamento são exceptuados em favor da angústia e do pânico generalizado, daí uma formação subjetiva fortemente danificada: “O mecanismo da adaptação às relações enrijecidas é ao mesmo tempo o enrijecimento do sujeito em si” (Adorno, 2015, p. 94).

Partindo desse quadro de objeções e novos tipos de relações sociais, de caráter altamente articulados (globalizados), apresentamos algumas prévias interrogações e dois pressupostos que guiarão esse trabalho: “*Como é possível que o extermínio capitalista da natureza e aniquilação do sujeito sejam simultaneamente reconhecidos como intoleráveis e ainda assim perpetuados?*” (Dröge et al, 2023, p. 37, grifos do autor). Mesmo considerando o alto poder das ideologias, onde e como ainda é possível se fazer sentir as contradições da socialização capitalista? Somente o aspecto objetivo das relações virtuais é capaz de justificar como os modos autoritários-regressivos de processamento de contradições tornaram-se capazes de associação? É ainda possível delinearmos formas diferentes de organização das relações sociais? Se sim, onde e como começam as ações de emancipação política e que atores políticos as podem perpetrar? Quanto aos dois pressupostos: (1) apesar dos esforços de universalização da educação e de uma maior democratização do conhecimento e da informação, é socialmente perceptível que o poder das ideologias tem alcançado níveis de influência nunca imaginados, tornando-se cada vez mais potentes e de difícil superação; (2) o enredamento entre sistema e sujeito não se explica somente com base na forma objetiva das relações sociais, resolve-se tam-

bém, e principalmente, mediante fundamentos psíquicos inerentes aos seres humanos, os quais são devidamente reconhecidos e manipulados por tais sistemas. O processo de captura do narcisismo coletivizado, como um *ethos* social, uma nova forma de existir na e da sociedade, não é necessariamente uma síndrome individual, mas se nutre de ideologias que agem na zona do narcisismo, isto é, no pré-Eu do sujeito.

Na medida em que os interesses da uma minoria poderosa se impõem contra os interesses racionais da maioria, isso não ocorre mais contra tal maioria, mas através dela. A isso se prestam mecanismos psicológicos manipuláveis, precisamente porque os modos de comportamento necessários à tendência da dominação em tais situações são irracionais (Adorno, 2015, p. 128).

Assim, torna-se necessário atualizarmos a Teoria Crítica, nos utilizando do arcabouço teórico de Freud, Marx e Adorno para requalificarmos a crítica à sociedade pós-guerra e principalmente a contemporaneidade mais atual, examinando como o capitalismo tardio se apropria do aspecto imaginário do sujeito e como as novas formas de comunicação digital (internet-totalitária) se tornaram instrumentos de expansão da administração total, criando uma “sociedade hiper-massificada”, como nos lembra Le Bon (2018, p. 67): “[...] as multidões só conseguem pensar por imagens, só se deixam impressionar por imagens”. Precisamos, portanto, criticar o papel da Educação/Cultura coeva, analisando o impacto da “semiformação” e da “barbárie estética” (Nietzsche/Adorno) no contexto da massificação digital, através da qual produtos culturais acessíveis a mentes não preparadas são consumidos de forma autoritária, pelos quais a reflexão e o aprofundamento são destruídos pela tendência à “positividade” e pelo imperativo do desempenho.

A sociedade atual, entretanto, é “totalitária” também no fato de nela os seres humanos como tais, talvez de forma mais abrangente do que antes, igualarem-se a energia do seu Eu ao movimento da sociedade; de forma a impulsionar cegamente sua autoalienação até a imagem, ilusória da igualdade entre o que são para si e o que são em si (Adorno, 2015, p. 106).

METODOLOGIA

A TRIÁDE DIALÉTICA E O REFINAMENTO CONCEITUAL

O método empregado nesta pesquisa é eminentemente dialético, visando a construção coerente e progressiva do conceito central de “coletivo narcísico” por meio da tensão, negação e síntese de três grandes paradigmas de pensamento contemporâneo: a Filosofia da Psicanálise (Freud e Lacan), a Crítica da Economia Política (Marx) e a Teoria Crítica (Adorno e Horkheimer).

Nossa proposição, de tal modo, não é linear, mas sim construída em torno de um conceito que se enriquece historicamente seguindo uma lógica que vai do individual-psíquico ao social-estrutural. A fundamentação psicanalítica desse trabalho se inicia a partir da mitologia em torno de Narciso, não como mero símbolo, mas como forma simbólica que se converte em conceito. Ao nomear as “feridas narcísicas do homem”⁶ a psicanálise freudiana revelou a precedência do narcisismo sobre o Eu, logo também sobre a consciência, desta forma, o conceito de narcisismo foi então mobilizado para além da patologia individual, sendo examinado em sua função psíquica (transformar a fragmentação em imagem de completude) e sua face social (a impossibilidade de amar o outro e a quebra do laço social).

O narcisismo é a forma da energia pulsional em que o eu se apoia, segundo o tipo freudiano anaclítico, quando avança a seu supremo sacrifício, o da própria consciência. Para este narcisismo apontam, com uma força probatória irrefutável, todos os resultados de pesquisa da psicologia social sobre

6 Em seu texto “Uma dificuldade no caminho da psicanálise”, de 1917, Freud enumera as três grandes “feridas narcísicas do homem”. A descoberta de que a Terra não é o centro do universo (Copérnico), a descoberta de que o homem é resultado de um processo de evolução biológica (Darwin), e não o centro da natureza biológica, e a descoberta de que “não somos senhores em nossa própria casa”, ou seja, não somos conscientes e nem controlamos plenamente nossos pensamentos (o próprio Freud). Em um só raciocínio, Freud destaca a decaída de três grandes aspectos de Narciso: seu orgulho desmesurado, sua gigantesca autoestima e o seu insuperável amor-próprio.

as regressões atualmente preponderantes, em que o eu é ao mesmo tempo negado e enrijecido de forma falsa e irracional. O *narcisismo socializado*, tal como caracteriza os movimentos e disposições mais recentes das massas, unifica completa e impiedosamente a racionalidade parcial do interesse próprio com aquelas más formações irracionais de tipo destrutivo e autoaniquiladoras, cuja interpretação Freud ligou à pesquisas de MacDougall e Le Bon. *A introdução do narcisismo conta como uma de suas descobertas mais significativas, sem que a teoria até hoje tenha se mostrado à altura dela* (Adorno, 2015, p. 110, grifos meus).

A contribuição de Lacan, especialmente sobre o conceito de “imaginário de “simbólico”, como o vínculo libidinal pelos significantes, é utilizada aqui para mediar a crítica adorniana.

O que aproxima a perspectiva de Adorno com a de Lacan não é apenas uma homologia entre conceitos, uma paridade de diagnósticos, nem mesmo uma crítica comum aos descaminhos da psicanálise dos anos 1950, mas uma apreensão dialética, negativa, da tarefa e de suas condições de possibilidade práticas (Dunker, 2015, p. 28).

O pensamento marxiano é fundamental para compreendermos e relacionarmos os conceitos de alienação, de fetichismo da mercadoria e a exploração do trabalho. As proposições de Adorno funcionam como ponto de convergência, sendo o elo entre Freud e Marx. A Teoria Crítica, ao analisar a estrutura do sujeito, a economia e a sociedade, e ao perceber a permanência do fascismo no pós-guerra (*A Personalidade Autoritária*), fornece as ferramentas para entendermos como o capitalismo se apropria do imaginário e da subjetividade.

A síntese dialética desses autores (a trindade dialética) permite forjar o conceito de coletivo narcísico como um regime social que integra as patologias psíquicas da performance (Han, 2017), o autoritarismo político e a indústria cultural digital, culminando na “massificação do positivo” e na autoexploração.

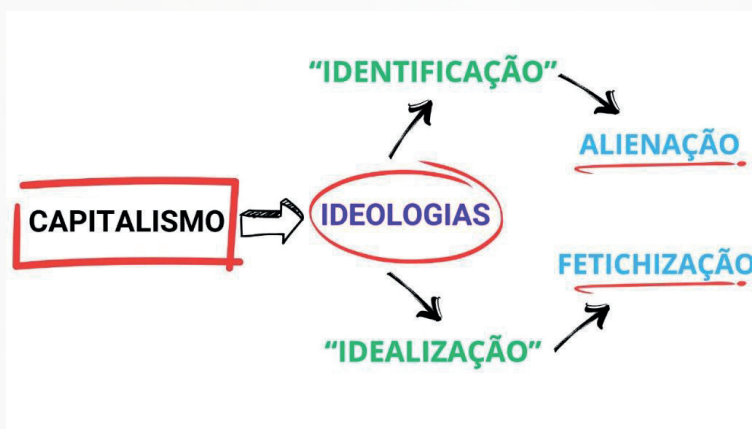
Nossa metodologia incorpora a crítica da cultura de massa e da indústria cultural para ilustrar e validar o diagnóstico do comportamento da massa digitalizada. Desde a época do lançamento da obra *Dialética*

do *Esclarecimento*, o conceito de indústria cultural permanece como a matriz da indústria da diversão: “O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão [...]” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 148); todos devem ser capturados, igualmente, pelo ciclo indistinto da distração. Todos os setores da vida, inclusive os espaços formativos, devem sempre seguir uma trilha de atuações que só se realizem no prazer fácil e imediato. A análise da condução afetiva (empírica) da vida destaca, devido a sua condição reiterativa, por um lado uma regressão ou mesmo uma perda subjetiva por meio de um “encantamento dos sentidos” (Adorno, 1996a, p. 67), e por outro a ordenação das consciências com suporte de ideologias positivadoras. Ambas promovem uma semiformação, uma banalização da individualidade que beira ao infantilismo e à estupidez, um embotamento do espírito. O trabalho, a educação, os negócios, a política, o consumo, a religião, as tradições, o ócio, a cultura de forma geral, devem ser percebidos como um só feito que possa ser medido pela régua da diversão, a qual exige do sujeito esforços mentais extremamente complexos ao mesmo tempo em que o infantiliza.

De tal modo, a áurea social alegre e colorida, que distrai os consumidores ao mesmo tempo que os controla, imputa nos indivíduos uma mentalidade de que a finalidade de toda e qualquer ação, ou relação social, deve ser intercedida pela diversão, a qual já consta, previamente, com uma indústria pronta para “oferecer” o produto ideal para satisfazê-los, impondo uma percepção de desconfiança, de inutilidade, de rechaço e hostilidade sobre tudo o que não pareça divertido, como por exemplo o mundo teórico, a academia e as relações educacionais e políticas sérias, assim, “[...] a quantidade da diversão organizada converte-se na qualidade da crueldade organizada” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 129). A cultura, portanto, no mundo administrado, só pode apresentar-se como cultura administrada, que é o mesmo que uma indústria cultural. O caráter fetichista da mercadoria, sob a perspectiva psicológica, não se encontra precisamente na necessidade de utilização ou mesmo no regozijo da obtenção da mercadoria (do produto) em si mesma, segundo

Adorno (1996a), que já ressaltava este mecanismo desde o texto *O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição* (Adorno, 1996a), de 1938, na verdade ocorre uma inversão do valor de uso pelo valor de troca, por sua vez de caráter puramente abstrato. O objeto de prazer é travestido, de forma antecipada, pelo próprio ato de trocar (comprar, consumir) em si e não propriamente pela pose ou usufruto da mercadoria.⁷

O que transparece em tais letreiros monstruosos é o valor de troca, no qual o *quantum* do prazer possível desapareceu. Marx descreve o caráter fetichista da mercadoria como a veneração do que é autofabricado, o qual, por sua vez, na qualidade de valor de troca se aliena tanto do produtor como do consumidor, ou seja, do “homem” (Adorno, 1996a, p. 77, grifo do autor).



Fonte: elaborado pelo autor.

Embora o tema da Educação não seja um objeto de análise isolado, ele perpassa a discussão metodológica e de resultados sob a ótica da semiformação (Adorno). A crítica à democratização da cultura digital é tratada aqui como um problema pedagógico, na qual a acessibilidade irrestrita a bens culturais para “mentes não preparadas, não educadas” leva à barbárie estética e ao consumo autoritário (não reflexivo) do signo e da imagem. O papel da educação é, implicitamente, a única via de eman-

⁷ Vide, por exemplo, todo fetichismo em torno do uso das “marcas” dos produtos.

cipação contra a forclusão da dúvida, da crítica e da reflexão imposta pelo narcisismo coletivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COLETIVO NARCÍSICO: UM ETHOS DE IMAGEM E ANGÚSTIA

A indústria cultural produz e reproduz a distração, a qual o sujeito não mais busca, ela é entregue, previamente calculada. Assim, percebemos que no seio das discussões sobre o uso das tecnologias e seus congêneres no âmbito da educação, poucas pessoas questionam previamente: como educar com o uso daquilo que distrai? Não à toa, a indústria da distração foi velada através dos nomes cínicos de “interatividade”, “entretenimento” e “gamificação”.⁸ Onde há a imposição da dimensão do prazer, é bastante improvável que sobre alguma energia mental necessária aos esforços do ato de aprender. Por isso, para Adorno, torna-se tarefa da filosofia, apoiada na psicanálise, investigar as causas e descrever os pressupostos subjetivos que afetam as pessoas em sua constituição na zona do narcisismo, assim como as consequências de uma socialização produzida a partir de movimentos narcísicos de massa, entretanto é tarefa da educação política agir sobre tais implicações sociais.

O principal resultado desta pesquisa é a construção, em ato, do conceito de coletivo narcísico, não como uma síndrome (patologia individual), mas como um *ethos* social – uma nova forma de existência social – que se manifesta culturalmente por meio de sintomas sociais. Concerne a uma síntese que articula três pilares da vida contemporânea: (1) a narcisismo ascendente, pois com a debilitação do Eu (o qual Freud revelou não ser o centro da subjetividade) o Narciso “age” sozinho, ascendendo à consciência. O indivíduo recusa-se a diluir-se no Eu e, mergulhado na imagem de

8 Lembremos que muitos setores educacionais está pleno e aceitou sem ressalvas o discurso da importância da “gamificação” do ensino.

si, busca tamponar a fragmentação psíquica com uma ilusão de completude. A vaidade torna-se a norma social: quem não se projeta (“quem não é e não está”) morre de um vazio simbólico e real; (2) a cultura da imagem e a repulsa à dúvida, porque o coletivo narcísico é impulsionado por uma cultura imagética e pelo excesso do igual. A internet e as redes sociais fornecem um excesso de olhos e espelhos, permitindo a criação e o compartilhamento de um ideal-de-Eu (Narciso ornamentado/editado) que opera como um poder de tamponamento da incerteza, mas não da angústia. O medo do estranho/outro não é mais reprimido, mas foracluído (ignorado). No lugar da dúvida cartesiana, instala-se a angústia e o pânico, um empurrão ao “gozo absoluto”, no qual a mediação (o espírito, o tempo, a reflexão) é usurpada; (3) a identificação a personalidades autoritárias (narcísicas), dado que o coletivo narcísico determina a necessidade compulsiva por um objeto de identificação. As assimilações atuais a figuras autoritárias do passado e do presente evidenciam que o objeto não precisa ser moralmente íntegro ou historicamente positivo; carece apenas servir como referência identitária em um mundo de incertezas. A História, assim, é substituída pela memória fetichizada e banalizada, transformando figuras de horror em ídolos da cultura *pop*.

A DIALÉTICA DA EXPLORAÇÃO E A PATOLOGIA DA POSITIVIDADE

Nossa discussão se aprofunda na relação entre o *ethos* narcísico e as novas formas de dominação no capitalismo tardio. O totalitarismo digital e a pseudoliberalidade manifestam-se na sociedade hiper-massificada por meio da tecnologia digital, que se configura como um regime totalitário disfarçado de liberdade e autonomia individual. O sujeito, desprovido de subjetividade real, não busca mais transformação social (a revolução), ele deseja desesperadamente se inserir no império das redes, tornando-se um “protegido do sistema”. A massa, hoje, não é mais um conceito que assusta o indivíduo contemporâneo, ele está acomodado e naturalizado em sua condição de massa digital.

Por intermédio do coletivo narcísico, o discurso do desempenho e a autoexploração encontram seu motor ideológico na cultura da eficiência e da performance. A incidência crescente de algumas doenças neurológicas, transtornos e variadas síndromes (depressão, *burnout*, TDAH) não são acidentes, mas manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal. A ideologia do “empresário de si mesmo”, ou do “empreendedor de si mesmo”, por exemplo, constitui uma forma de autoexploração mais eficiente que a mais-valia clássica: “uma escravidão sem senhor identificável”. A busca incessante por metas impossíveis e a multitarefa (o excessivo, o “multi”, o “hiper”) destroem a economia da atenção, fragmenta a capacidade de refletir e aprofundar-se, o que provoca um retrocesso do processo civilizacional.

A sociedade da informação, ao massificar o acesso cultural a mentes sem a devida preparação (semiformação), gera uma barbárie estética (Nietzsche) e um culto do cotidiano (Adorno). A vulgaridade se aprofunda na política, no trabalho e na educação. O narcisismo coletivo exige “conteúdos” específicos (irrelevantes e banais) para um público não democrático que se utiliza da imagem de forma autoritária. A emancipação, neste contexto de escravidão voluntária, torna-se irrelevante, pois o interesse do sujeito é puramente econômico e voltado para si, negando a sociedade como o lugar da diferença.

O uso da tríade teórica demonstrou a complementaridade dialética na análise da dominação (crítica da alienação). Freud fornece a matriz para entender a demanda por completude e a recusa do estranhamento/alteridade: o conceito de narcisismo. Marx, por meio dos conceitos de alienação e de fetichismo, concede a compreensão sobre a estrutura econômica que transforma a História e os ideais em mercadoria (memória fetichizada) e o indivíduo em um explorador de si mesmo. E finalmente Adorno, quem nos empresta os conceitos de indústria cultural e semiformação, confere o diagnóstico cultural que conecta a estrutura psíquica narcísica à massificação midiática, revelando como a tais “inovações tec-

nológicas”, em especial no meio educacional, não passam apenas de novas formas de atingir o público da massa e consolidar a dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NARCISISMO COLETIVO COMO DESISTÊNCIA DA EMANCIPAÇÃO

A linguagem tecnológica nos seduz e nos torna, para além da técnica, dependentes dela. É muito difícil escapar do seu discurso, não nos contentamos em usá-la, necessitamos falar dela o tempo inteiro, pois ela se antecipa quanto a isso. O *expert* em 1001 aplicativos do seu celular não consegue escrever corretamente uma redação de 1001 palavras, porque o discurso tecnológico cria um exército de gênios ignorantes, em outras palavras: semiformados, acolhidos por uma educação determinada por ela. Esses já são educados “pelas” tecnologias, e não por meio delas, por isso suas parcas capacidades críticas nunca se voltam contra o discurso tecnológico.⁹

A educação, em especial a dos adultos, é marcada por uma falta. Educa-se porque falta alguma coisa. Nessa sociedade marcada pelo excesso, não falta nada, a falta é mascarada pelo “tudo é possível”. Por isso mudam-se os propósitos da educação, inclusive para foco nenhum. Ela não se torna mais necessária, pois a função do indivíduo como de peça de máquina foi substituída pela máquina abstrata.

Nossa análise atingiu seu objetivo principal ao construir e consolidar o conceito de coletivo narcísico como a principal conduta do século XXI. Esse *ethos* é a cristalização da vaidade como norma social e da autoexploração como imperativo econômico, tudo mediado por uma cultura da imagem que erradica a dúvida e a reflexão em troca de um prazer imediato e da ilusão de completude.

9 A simples menção à palavra “tecnologia”, à maneira dos cães de Pavlov, costuma provocar, em geral, um sorriso nos rostos das pessoas.

O homem contemporâneo, vivendo sob a égide do totalitarismo do igual, não mais se angustia pela perda da individualidade na massa, ele a deseja. Chegamos ao momento histórico de uma desistência de ideais de sociedade. A liberdade, subjetiva e política, tornou-se irrelevante. O sujeito só reconhece na sociedade aquilo que é seu e aponta para si, e não mais aquilo que seja o lugar da diferença, do outro. A sociedade vira uma extensão da sua projeção narcísica.

A superação desta condição, ou a possibilidade de uma fissura nessa realidade atual, reside na dialética e, implicitamente, na Educação enquanto instância de formação e emancipação. A Educação, pensada no sentido amplo da *Bildung* adorniana (formação cultural e reflexiva), possui um papel crucial e urgente. O coletivo narcísico oblitera a negatividade, a alteridade e o estranhamento. A Educação deve resgatar a capacidade de autocrítica e a tolerância à ambiguidade e ao sofrimento inerentes à condição humana, reinstalando, assim, o estranhamento e a dúvida como parceiros da formação.

Tornar-se fundamental o combate à semiformação e à barbárie estética, formando mentes preparadas e educadas para a apreciação crítica dos bens culturais e do signo. A acessibilidade cultural, sem a preparação para a reflexão, apenas serve à dominação e ao consumo autoritário da imagem. É imprescindível, através do resgate da mediação e da memória, reconquistar a capacidade de concentração, de aprofundamento (destruída pela ideologia da multitarefa), e a dimensão do passado histórico, impedindo a transformação de atrocidades históricas e personalidades autoritárias em meros, respectivamente, acasos temporais e “personagens” inofensivos da cultura *pop*.

Principalmente por meio do uso da plasticidade dialética do pensamento se é capaz de dissolver a dureza do pensamento fetichizado. A tarefa da crítica filosófica, e do campo educacional, é reintroduzir o simbólico (Lacan) – o vínculo libidinal pelos significantes e pela palavra – sobre a hegemonia da imagem (o imaginário narcísico), oferecendo um

anteparo para a angústia e uma via para a redenção social, pois, afinal, o sujeito moral (como em Kant) é ao mesmo tempo o acusado e o juiz.

Em termos sociais, o futuro não é predefinido, por isso faz parte da tragédia humana ter de decidir, a todo instante, “o que fazer de com o que fazem da gente” (Sartre). A crítica e a desconstrução do coletivo narcísico podem representar um passo para tornar essa decisão consciente e, finalmente, emancipada.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos, pela tranquilidade, pela sabedoria e pelos ensinamentos. Estar sob a sua orientação foi sempre um fator de experiência formativa.

Ao Governo Federal do Brasil, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e institucional por meio do Programa 194 - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), Edital nº 30/2023, seleção 2023/2024, por ter me proporcionado não somente uma experiência formativa profissional, mas também uma formação ética, cidadã e humana.

Ao prof. Dr. Mateu Cabot Ramis (*Universitat de les Illes Balearse*), pelos ensinamentos, pela generosidade e boa vontade com que me recebeu na UIB.

Ao prof. Dr. Ezequiel Ipar (*Universidad de Buenos Aires*) e aos colegas do *Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos* (LEDA-UNSAM).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. Tradução: Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Ensaaios sobre psicologia social e psicanálise**. Tradução: Verlaine Freitas. São Paulo: Unesp, 2015.

_____. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Tradução: Virginia Helena da Costa, Francisco López Toledo Corrêa e Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Unesp, 2019.

_____. **La ideología como lenguaje**: la jerga de la autenticidad. Version española: Justo Perez Corral. Madrid: Taurus, 1971.

_____. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. Tradução: Luiz João Baraúna. In: ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996a, p. 86-108.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução: Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, Ano XVII, nº 56, Campinas: Editora Papirus, dez/96b, p. 388-411.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

DUNKER, Christian I. L. Apresentação à edição brasileira. In: ADORNO, T. W. **Ensaaios sobre psicologia social e psicanálise**. Tradução: Verlaine Freitas. São Paulo: Unesp, 2015, p. 11-39.

DRÖGE, Kai et al. Institut für Sozialforschung 2023: 100 Jahre IfS | **Perspektiven**. IfS Working Paper Nr. 20. Frankfurt a. M.: Institut für Sozialforschung. Tradução: Bruna Della Torre e Eduardo Altheman, p. 36-46. Disponível em: www.ifs.uni-frankfurt.de. Acesso em: 20 agosto 2024.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Traducción Andrés Boglar. Barcelona: Lumen, 1965.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

LE BON, Gustave. **Psicologia das multidões**. Tradução: Mariana Sérvulo da Cunha. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.006

PROJETO UERÊ: PELAS VOZES INFANTIS NAS MARGENS

Denise Ferreira de Araújo Schittine¹

RESUMO

O projeto Uerê foi o resultado da insistência da socióloga Yvonne Bezerra de Mello de dar voz e levar o aprendizado para crianças em situação de rua. Nos anos 1980, ela começava o embrião dessa ideia, a *Escola sem portas nem janelas* onde ensinava crianças a ler, escrever e se expressar literalmente embaixo do viaduto – nos bairros de Copacabana, Centro (Candelária), Madureira e Meier, no Rio de Janeiro. Sempre levando em conta as dificuldades de aprendizado e problemas cognitivos que crianças vítimas da violência apresentam, Yvonne desenvolveu por volta dos anos 2000 a pedagogia Uerê-Mello. Considerada pela Unicef uma das seis melhores do mundo para ajudar no desenvolvimento de crianças em regiões de conflito, a pedagogia Uerê-Mello se propõe a facilitar a cognição das crianças por meio principalmente da oralidade e das aulas curtas, com cerca quinze minutos alternando o exercício com a fala. Neste processo é fundamental que a criança se torne protagonista das situações e seja capaz de furar os bloqueios cognitivos. Por isso, é uma educação feita nas margens e com a contribuição dessas vozes infantis. A capacitação de profissionais de qualidade para trabalhar com esta pedagogia é feita dentro do Projeto Uerê e exige além dos conhecimentos técnicos, envolvimento e empatia com a situação dos discentes. Atualmente,

1 Doutora pelo Curso de Letras (Literatura Brasileira) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, dschittine@yahoo.com.br e graduanda em Pedagogia pela Unias-selvi.

o projeto funciona na Favela da Maré, uma zona de risco, e se propõe a fazer um complemento do ensino formal das crianças e jovens que frequentam as escolas da comunidade oferecendo reforço para alfabetização, ensino fundamental e ensino médio, programa para jovens e adultos; atividades extras de música, artes, futebol, inglês e informática; e bolsas de estudo que possibilitam aos alunos apadrinhados, com bom desempenho e participação no projeto frequentarem escolas particulares.

Palavras-chave: Projeto social Uerê, Educação a partir das margens, pedagogia Uerê-Mello, Oralidade, Dificuldades de aprendizado.

INTRODUÇÃO

A cidade do Rio de Janeiro foi caracterizada pelo jornalista Zuenir Ventura como cidade partida em 1994, quando saiu o livro de mesmo nome. Na época, Zuenir fez uma reportagem investigativa e participativa sobre a vida dos moradores de Vigário Geral, comunidade que havia passado pelo trauma da chacina de 21 civis em 29 de agosto de 1993. A foto dos corpos expostos em caixas de madeira diante de uma população abalada e triste pela violência, mas também indignada com uma situação insustentável mostra a realidade violenta de uma cidade aparentemente amigável. O massacre em Vigário geral foi executado por um grupo de policiais encapuzados motivados por vingança pela morte de quatro policiais baleados por traficantes da comunidade. O *Cidade partida* teve uma edição comemorativa de 30 anos recentemente, e a cidade do Rio de Janeiro parece não ter mudado em muitos aspectos. O “morro” e o “asfalto”, as zonas de classe média e alta e as favelas, a cidade dividida em dois e a complexidade socioeconômica do Rio de Janeiro continuam em pauta.

Duas partes, duas metades que pertencem a classes sociais diferentes, grupos culturais diferentes, formas de viver diferentes e, mesmo assim, próximas geograficamente, o que sempre causou (e causa) uma tensão permeada pela falta de diálogo, de entendimento, de acolhimento. Cidade partida é um termo da sociologia urbana que cabe ainda hoje na geografia e nas relações sociais, políticas e econômicas da cidade do Rio de Janeiro. Há instituições, órgãos e pessoas que tentam — ontem e hoje — costurar estes dois pedaços, entender como fazê-los dialogar sem gerar ainda mais violência, mais desigualdade, mais falta de diálogo. Yvonne Bezerra de Mello é uma destas pessoas que, ao longo dos anos, procura criar costuras para evitar que a cidade se torne mais fraturada. Sua experiência como pedagoga fez com que olhasse crianças em situação limite como pessoas que devem ter acesso à educação e a oportunidades.

Desde a década de 1980 ela procura usar a educação como superação da violência com o projeto *Escola sem portas e nem janelas*, uma

escola para acolher e ensinar crianças em situação de rua no ambiente inóspito em que habitam. “Ensinar é uma magia, principalmente num país em que a educação não funciona”, dizia Yvonne numa conferência em 2019 referindo-se aos números que o Brasil apresentava à época nas avaliações internacionais. Avaliações estas que muitas vezes se balizam por marcadores muito diversos e que não levam em conta as especificidades econômicas, políticas e sociais de países em desenvolvimento como o Brasil. Em 2019, o Brasil tinha acabado de passar pela avaliação do Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) em 2018 e estava entre os 10 países de pior desempenho em Matemática no ranking mundial do exame aplicado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O exame também avalia o desempenho dos estudantes em Leitura e Ciências: “Dois terços dos brasileiros de 15 anos sabem menos que o básico de matemática. Em leitura, os dados do Brasil apresentam estagnação nos últimos dez anos”, dizia a matéria do site *G1*, em dezembro de 2019.

Em 2019, Yvonne Bezerra de Mello, criadora do projeto Uerê, mencionava na palestra *Aprendendo a aprender*, os números preocupantes do resultado do sistema educacional brasileiro “30% dos jovens não alcançam um nível de matemática adequado, e 19% não alcançam o nível de português. 55% dos alunos não aprendem nada, somando mais e 20 milhões de crianças brasileiras”. O abandono escolar era e é uma realidade brasileira que acontece por diferentes motivos, mas um deles é o que merece atenção de Yvonne há 25 anos é as condições socioemocionais das crianças e adolescentes que vivem em situação de risco e violência. Com a ideia de que um educador precisa aprender a ensinar a todos os tipos de inteligência, Yvonne criou a pedagogia Uerê-Mello, uma proposta que leva em conta as condições de risco e trauma existentes em lugares onde a população está exposta a conflitos constantes. Para que estas crianças e adolescentes possam desenvolver suas potencialidades vitais a pedagogia Uerê-Mello

foi construída e fundamentada principalmente na relação que existe entre emoção, mente e memória e acaba atingindo resultado em várias áreas cognitivas, como a da linguagem falada e escrita, da rapidez do raciocínio e lógica do pensamento, da leitura, da concentração e atenção, das associações, do raciocínio analítico e matemático, e do comportamento. (BARCELLOS, 2011, p 13-14)

Yvonne fez parte de seus estudos fora do país, mas esteve sempre próxima de pesquisas que envolviam crianças e adolescentes em situações extremas de conflito e risco. Em 1964, com o golpe militar no Brasil, Yvonne e seu irmão saíram do Brasil e traçaram trajetórias diferentes: ela foi estudar na França e o irmão, nos Estados Unidos. A mãe de Yvonne, Lúcia Antônia Bezerra de Mello, trabalhava na época no gabinete do presidente João Goulart, e achou prudente mandar os filhos para fora do país. Apesar de Lúcia ser funcionária pública, o que dava à família uma situação de classe média, ela criava sozinha os dois filhos e Yvonne precisou requisitar uma bolsa de estudos para entrar na Université Paris-Sorbonne e cursou a faculdade de Filologia, Linguística e Interpretação Simultânea. Em Paris, assistia filhos de imigrantes de várias nacionalidades, dando continuidade ao gosto de fazer trabalho voluntário com o foco em educação adquirido no Brasil.

O desejo de se voluntariar para acolher crianças de outras realidades socioeconômicas tinha o exemplo na mãe, dona Lúcia: “A mamãe uma vez por mês ia à Fundação Romão Duarte [instituição que abriga menores], onde ela tinha uns contatos, e sempre trazia uma criança pra passar um fim de semana em casa. Uma dessas crianças, ela adotou depois”, explica Yvonne numa entrevista concedida à revista *TPM*, em março de 2014. Depois da experiência em Paris no final dos anos 1960, Yvonne viajou para a África onde foi trabalhar com crianças em Angola — depois da independência do país 1978 —, e na Etiópia. Mas sua experiência vinha de antes ainda, aos 13 anos voluntariou-se para ler para crianças cegas no Instituto Benjamin Constant e, um ano depois, aos 14 anos, prestava serviços para o então Instituto Pestalozzi, no bairro do Leme do Rio de Janeiro, atendendo crianças que necessitavam de cuidados especiais. Sua relação

com as crianças em situação de rua, apesar da acentuada diferença social, sempre foi na tentativa de aproximação e acolhimento: “quando eu tinha 17 anos e ia pra universidade, entrei no Projeto Rondon e fui pra Aracati, no Ceará. Fiquei muito sensibilizada com a miséria daquele lugar e ali já entendi que eu queria fazer algo pelas crianças” (ALVES, 2014).

A vontade foi se transformando em ação na volta para o Brasil, em 1980, depois de ter vivido na Suécia por alguns anos e acompanhado o sistema de ensino do país, considerado à época um bastião da social-democracia. Em 1980, quando Yvonne chegou ao Brasil, com três filhos e separada do marido, o país caminhava para uma abertura política, mas as desigualdades eram uma realidade perene. Ela conseguiu o emprego em um banco e passou a dividir seu tempo entre o trabalho, a maternidade e o trabalho com crianças em situação de rua. Surgia o projeto *Escola sem portas e sem janelas*, uma tentativa da linguista de ensinar crianças que viviam embaixo dos viadutos e nos recantos insalubres das ruas cariocas o básico da educação. Yvonne criou grupos de estudos com crianças dos bairros da Candelária, Copacabana, Madureira e Meier, no Rio de Janeiro, e procurava inseri-las na vida escolar de uma outra maneira, uma vez que a situação de vida, social e econômica não as permitia ingressar no tradicional ambiente escolar.

Em espaços inseguros e violentos, ela persistiu prestando assistência às crianças até acontecer um episódio marcante na cidade do Rio de Janeiro: o massacre da Candelária, em 23 de julho de 1993. Um grupo de milicianos atirou contra as pessoas que dormiam nas proximidades da Igreja da Candelária: oito jovens foram assassinados e várias crianças e adolescentes ficaram feridos. Muitos deles eram alunos de Yvonne e um dos sobreviventes teve a coragem de ligar para a educadora e avisar sobre o que estava se passando. Este acontecimento dramático levou Yvonne a abrir sua primeira “sala de aula” — sem portas e sem janelas — debaixo do viaduto perto da antiga estação de trens Leopoldina. Ali ela persistia e ensinava a ler e escrever às crianças da comunidade Coqueirinho, na época com aproximadamente 1200 habitantes. O projeto não convencio-

nal de escola funcionou por quatro anos no mesmo local recebendo uma média de 80 crianças por dia. Sem subvenção, Yvonne oferecia do próprio bolso escolaridade e comida às crianças. Ali começou a testar a pedagogia que começara a desenvolver na África e que teve mais possibilidade de aplicar no Brasil, instituindo assim o esboço do projeto Uerê.

Sua pesquisa inicial foi em seis países africanos que estavam em guerra e ajudou a compor seu trabalho final na Sorbonne: *Problemas cognitivos de crianças e jovens em países em guerra*. Quando visitava as escolas africanas procurava entender que bloqueios emocionais tinham as crianças que viviam em países nos quais a violência é uma constante e de que forma era possível enfrentar esta barreira para destravar as dificuldades de aprendizado provenientes do trauma. A partir daí, Yvonne forjou as bases da pedagogia Uerê-Mello: “desbloquear cognitivamente uma criança que sente fome, apanha e sofre e não consegue aprender”.

Formato: o arquivo deverá ser anexado no **formato PDF**, com tamanho máximo de **2MB**. O uso do papel timbrado da edição atual do evento é obrigatório. O modelo é disponibilizado no site do evento para download. Deixar 01 linha em branco.

METODOLOGIA

A metodologia incluiu um levantamento de artigos em jornais e trabalhos acadêmicos feitos sobre os projeto Uerê e a pedagogia Uerê-Mello nos últimos anos. Precisamente levando em conta os períodos mais críticos do massacre na igreja da Candelária, em 23 de julho de 1993, no Rio de Janeiro, no qual algumas crianças que foram acolhidas pela educadora e filóloga Yvonne Bezerra de Mello morreram. E como, a partir dali, a educadora decidiu criar os contornos de uma pedagogia para que crianças e jovens que acabam bloqueados pela situação de fome, destratos e violência cotidiana sejam capazes de ter acesso aos saberes.

A partir de 1997/1998 com a transferência da comunidade do Coqueirinho e outras comunidades para o Complexo da Maré, Yvonne

passou a acompanhar aquela população primeiro em abrigos da prefeitura e depois em duas casas compradas com o dinheiro doado por um colaborador americano. Começava um árduo trabalho de implantação da pedagogia Uerê-Mello cujo embrião estava na pesquisa desenvolvida com crianças nos países africanos.

São mais de 30 anos nos quais o projeto se firmou como Organização Não Governamental que atua em favor da proteção integral a crianças, voltada para prevenção de marginalização escolar e exclusão social e nos sintomas pós-traumáticos. Observando ao longo destes anos as dificuldades que crianças, Yvonne constatou a importância da ação do meio familiar e social sobre o desenvolvimento psíquico e sobre a formação da personalidade, embora não seja a questão principal para o desenvolvimento escolar do aluno. A principal barreira de aprendizado que uma criança traumatizada enfrenta é a de não conseguir construir conhecimento prévio e armazenamento mnemônico. Pela Segunda a pedagogia Uerê as duas principais atividades cerebrais no aprendizado são a imaginação e a associação, que juntas são responsáveis pela composição da memória. A imaginação é o trabalho de imagem e sentidos que mantenham a memória viva, e a associação é a relação com alguma coisa que já conhecemos.

Para a pesquisadora, crianças com bloqueios emocionais não arquivam nem descartam informações, ou seja, não desenvolvem bem a plasticidade cerebral. Por isso, as informações não se transformam em estímulos para o cérebro e nem circulam pelo córtex cerebral antes de serem arquivadas ou descartadas. Investir na construção da memória do que está sendo aprendido é um desafio para educadores que trabalham com crianças e jovens traumatizados, mas a pesquisadora descobriu na prática que é possível alimentar a “memória longa” por meio de exercícios orais, levando em conta que o ser humano guarda na memória apenas as informações sobre as quais se sente estimulado a refletir sobre. Os exercícios orais e lúdicos aliados ao desenvolvimento de uma relação de confiança e afeto com os educadores são a base da pedagogia Uerê-

-Mello, além disso valoriza a participação das crianças e procura reduzir o tempo em sala de aula e trabalhar a atenção e o foco das crianças dividindo o tempo de aula para fazer exposição de conteúdo em no máximo 15 minutos.

Para isso, é necessária uma formação específica dos educadores que atualmente têm como local de trabalho o Complexo da Maré: eles precisam ter boa formação para absorverem a nova forma de ensino e de avaliação dos alunos, mas também maturidade para compreenderem o território no qual estão trabalhando, que reúne 17 comunidades onde moram cerca de 140 mil pessoas. O Complexo da Maré é uma região de conflito no Rio de Janeiro — que há anos vive a divisão territorial de duas das principais facções de droga do Rio; Comando Vermelho (CV) e Terceiro Comando Puro (TCP) — e as escolas recebem crianças vítimas tanto de violência armada como de violência doméstica. Considerando a intrincada disputa territorial acentuada pela geografia da comunidade — cortada por algumas das principais vias de circulação da cidade, entre elas a Avenida Brasil, a Linha Vermelha e a Linha Amarela, e delimitada pela baía de Guanabara — é um desafio encontrar voluntários que não tenham medo e que tenham respeito às particularidades do ambiente no qual a ONG está inserida.

A persistência em adaptar o currículo tradicional às necessidades e vivências destas crianças continua sendo o foco da pedagogia Uerê-Mello nos últimos trinta anos, mesmo com as mudanças trazidas pela explosão do uso das tecnologias digitais de informação, que acabaram por se tornar o principal concorrente da atenção e foco de crianças e adolescentes. A memorização também foi afetada pelo uso prolongado do computador, dispositivos móveis e a velocidade e volume de informações recebidos e trocados diariamente. A memória longa também é formada pelos materiais que estas crianças e jovens guardam no HD do computador, na memória do celular ou na nuvem, mas esta é um desafio que crianças de várias classes sociais e territórios vem enfrentando no aprendizado e a pedagogia Uerê-Mello também se adaptou às novas linguagens e

aos eventuais benefícios trazidos por elas. O maior deles é a proximidade com os interesses dos alunos.

Em 2024, a educadora Viviane Rolemberg contava 10 anos participando do projeto Uerê e destacava em matéria do site *Brasil Escola* o acompanhamento de alunos que chegaram ao local sem saber ler e escrever e desenvolveram a escrita num tempo entre 3 e 6 meses com o uso de técnicas e jogos orais. As crianças estão sempre fazendo ditado para aumentarem o vocabulário e redação, para aprimorarem a escrita. As avaliações são conduzidas para que os alunos reflitam sobre suas respostas. Aproximar-se das formas de linguagem cotidianas das crianças também é uma forma de estimular a memorização por meio do lúdico. “Viviane diz que [...] realizou um projeto no Tiktok com a sua turma do sexto ano para aprender a falar números em inglês e todos participaram” (*Brasil Escola*, 2024).

O material sobre o projeto Uerê recebe destaque também quando da criação do Programa Escolas do Amanhã, em 2009, que teve como objetivo absorver o aluno em tempo integral. A iniciativa da prefeitura do Rio de Janeiro contou com a parceria de empresas privadas e organizações não governamentais para a realização de atividades nas escolas e no contraturno. Em 2021, 12 anos depois, o município só tinha entregado 84 das 136 escolas prometidas e havia 21 unidades com as obras paradas. Mas o projeto-Uerê continuou dentro do Complexo da Maré mantendo um currículo que até hoje mescla as disciplinas tradicionais de português, matemáticas, história, geografia e idiomas relativas ao ensino formal com as oficinas de música, capoeira, canto, violino, futebol e informática. Saúde e Educação Ambiental não são temas transversais, mas matérias essenciais uma vez que a comunidade exige um comprometimento maior com estes saberes.

A formação de professores é feita pela idealizadora do projeto e por membros da equipe em cursos presenciais ministrados no Complexo da Maré e pelos livros da pedagogia Uerê-Mello. Os professores, segundo o documento criado por Yvonne em 2012, devem se capacitar levando em

conta: As causas mais comuns referentes a problemas de aprendizado; os processos cerebrais e disfunções no processo de aprendizado; conhecimento das funções cognitivas; processos a serem usados na sala de aula; avaliação cognitiva; mecanismos básicos sobre memória e atenção; estratégias e ações. (MELLO, 2012, p. 52)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

HISTÓRICO DO PROJETO

O projeto Uerê funciona a mais de 30 anos numa região de contornos conflituosos na cidade do Rio de Janeiro, o Complexo da Maré, formado por 17 comunidades e criado em 19 de janeiro de 1994 por meio da Lei Municipal nº 2.119. O impressionante conjunto de casas foi levantado estende-se paralelamente à pista da Avenida Brasil desde a Fundação Oswaldo Cruz, passando pelo Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro até chegar na Penha. Ao todo são 4,27 quilômetros quadrados de uma área que permanece marcada pela violência urbana nas guerras de tráfico de drogas representadas por duas importantes facções do Rio de Janeiro: Comando Vermelho (CV) e Terceiro Comando Puro (TCP).

Segundo o jornal *O Globo*, em 13 de maio de 2025, são mais de duas décadas que a “geografia criminal” da Maré é marcada pela disputa entre as duas facções. Mas no meio das ordens impostas pelos chefes do tráfico, a presença das milícias e a circulação de mercadorias ilegais — entre drogas e apostas — estão os moradores da comunidade e suas crianças e jovens. Frutos de um cotidiano tenso, violento e imprevisível, estas crianças crescem com uma realidade bem diferente das crianças de classes mais privilegiadas da sociedade e com uma exposição constante à traumas e violência: violência armada e violência doméstica.

O embrião do Projeto Uerê começou não antes, mas junto do assentamento da comunidade, quando a filóloga Yvonne Bezerra de Mello acompanhou algumas comunidades próximas à antiga estação de trens

Leopoldina a mudarem de espaço para o Complexo da Maré. As casas sobre palafitas começaram a despontar na região no período colonial, quando o lugar ainda era uma zona tomada pelos mangues e praias e onde ficavam localizados dois portos que escovam a produção das fazendas locais. Com a construção e inauguração da avenida Brasil em 1946, uma série de migrantes brasileiros — principalmente nordestinos — se mudaram para os arredores construindo suas casas até a ocupação da Maré chegar ao auge na década de 1970, chegando às águas da baía da Guanabara (SILVA, 2019). Na década seguinte, o Projeto Rio realizado pela prefeitura atuou na remoção dos moradores das palafitas e desmange das passarelas e dos denominados “barracos”. No lugar, foram colocados conjuntos habitacionais, mas a comunidade continuou a crescer e, com o passar do anos, ganhar mais espaço e sofrer mais com a violência.

Yvonne havia experimentado trabalhar com crianças em situação de rua nos bairros de Copacabana e Candelária. Com a mudança da comunidade de Coqueirinho para o Complexo da Maré, ela se estabeleceu no novo espaço em duas casas cedidas pela prefeitura, mas logo ampliou o espaço e criou a ONG Projeto Uerê. A pedagogia Uerê-Mello procura atuar nos bloqueios cognitivos e emocionais das crianças e jovens que vivem nesta comunidade. Yvonne explica:

A pedagogia vem sendo traçada desde os anos 70. Ela não toca em currículos, mas sim em como conseguir com que essas crianças aprendam. Com o tempo avançando, eu tive a ajuda da neurociência e da neuroeducação, que me permitiram entender o cérebro, os bloqueios e as sinapses. Eu tracei um método que contempla cerca de 10 inteligências e faz com que as aulas sejam lúdicas e que as crianças sejam felizes naquele espaço (2023, s/p).

Uerê é uma palavra de origem Iorubá que significa criança, espírito de infância, Yvonne uniu esta palavra a uma partícula do hebrico antigo que significa luz, segundo ela Uerê é “crianças de luz”. E o cerne da pedagogia envolvida no projeto está no desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. O desbloqueio dos traumas dessas crianças é feito por meio da

linguagem e da oralização do aprendizado, a formação em filologia fez com a educadora percebesse nas pesquisas que começaram nos países africanos em conflito que as crianças vítimas de trauma apresentavam pouca variedade de vocabulário: ditado e redação são a base do que é trabalhado com os alunos para a aquisição de vocabulário. E o processo de ensino é 70% oral, para que o aluno comece a escrever só depois que começar a entender realmente o significado das palavras.

Neste processo, o protagonismo do aluno é importante no sentido de promover autoestima e confiança. Uma das atividades importantes nas salas de aula é o “Aluno-Professor”, uma forma de dar voz às crianças e realizar a metodologia ativa de sala de aula invertida. No começo do ano os alunos escolhem que aula gostariam de dar par a turma e esta atividade de troca de papéis com o professor mostra ao aluno a responsabilidade de estar à frente de uma turma, na sala de aula e com o objetivo fazer circular o aprendizado. Yvonne acredita que a experiência coloca o aluno numa posição de liderança, faz com que ele estude e pesquise para elaborar sua aula, aumenta sua capacidade de interação com a turma, ajuda a trabalhar tanto o aluno com a barreira da timidez, como o aluno hiperativo e desenvolve nele o ponto de vista do professor, fazendo-o se colocar no lugar do outro (MELLO, 2016, p.87). Mas estas crianças aprendem também a realizar atividades coletivas de dança, coral, artes e esportes que fazem com que elas desenvolvam o senso de grupo e colaboração.

A base dos planos de aula quase sempre é simples, com muita interação e dinâmica nas turmas antes de começarem qualquer exercício escrito. Os exercícios orais propostos diariamente são específicos para a parte de reabilitação cognitiva, corporal, emocional e comportamental. Alguns princípios para a implementação da metodologia Uerê-Mello são a relação em sala de aula com o tempo, o espaço e a interação. A ideia de que as explicações não podem durar mais do que 15 minutos, tempo em que é possível reter a atenção da criança e fazer com que ela seja capaz de memorizar o conteúdo e, aos poucos guardá-lo na “memória longa”. O espaço é o desdobramento do espaço com o uso das tecnologias e mate-

rial audiovisual para flexibilizar a explicação das matérias, mas os jogos e brincadeiras também são bem-vindos para que as crianças explorem o domínio psicomotor de maneira lúdica. Também é importante a interação: os trabalhos em grupo, as pesquisas e a dinâmica “Aluno-Professor”, que incrementam o senso de parceria e colaboração, importante nestas comunidades.

O importante é criar uma rotina de exercícios e atividades que acolha estas crianças e jovens, que faça com que desenvolvam confiança em seus educadores e colegas e que mitigue a questão do abandono escolar em comunidades nas quais a violência, o trabalho precoce e os maus tratos das crianças são elementos que os afastam da escola. Como explica a educadora Viviane Rolemberg, graduada em pedagogia pela UERJ e especialista em História da África também pela UERJ:

Eu já trabalhei em outras escolas, nunca vi as crianças irem com tanta vontade para outros lugares como elas tem para ir ao projeto. Eles gostam de estar aqui e eu acredito que seja por conta da pedagogia Uerê mesmo, porque é uma pedagogia diferenciada da escola, não é aquele negócio de cópia, de estar sentado com livro o tempo inteiro (Brasil Escola, 2024, s/p)

Yvonne descobriu em suas pesquisas que o ideal é o cérebro da criança se exercitar antes de se expor aos diferentes conteúdos escolares. Com este objetivo, ela divide a metodologia em doze momentos de aprendizado, começando com exercícios que estimulam a plasticidade cerebral e, portanto, a abertura das crianças para receberem e absorverem guardando na memória as informações que serão importantes para seu aprendizado. Os seis primeiros momentos, ela considera essenciais e devem ser feitos todos os dias na sala de aula até pelo menos o quinto ano. São eles (BARCELLOS, 2011, p.23-27): momento 1: a entrada em sala de aula, uma recepção calorosa e acolhedora do educador; momento 2: conversação I, II e III, uma troca de experiências e relatos do dia dos alunos e do professor; momento 3: relaxamento e ginástica; respectivamente relaxar os músculos e ativar a energia corporal; momento 4: exercícios

em diferentes idiomas (francês, inglês, espanhol, pataxó, iorubá), exercitando, percepção, memória e audição; momento 5: planejamento do dia, em que as crianças e professor escrevem juntos os conteúdos e o organograma da aula; momento 6: exercícios orais de plasticidade cerebral e velocidade da memória, usando palavras e números e a combinação destes dois elementos

Logo em seguida começam as aulas extracurriculares de dança, música, artes e capoeira. Estas têm a duração de 35 a 40 minutos que fazem parte do momento 7. Até chegar ao momento 8 no qual os alunos aprendem novos conteúdos e de novo o reforço é que a abordagem seja na forma oral, com o educador contando uma história. No momento 9 as crianças fazem os trabalhos escolares, porque geralmente o trabalho de casa se torna difícil para crianças que vivem em zonas de risco e porque a maioria delas não conta com um adulto disponível e qualificado para acompanhar nas tarefas de casa. O momento 10 é o de jogos e brincadeiras, nas salas de aulas existe um espaço para os brinquedos e livros e é importante que crianças que não têm esta experiência em casa por falta de recursos, é também o espaço para a socialização das crianças.

Nos dois últimos momentos 11 e 12, as crianças são convidadas a arrumar a sala e a se prepararam para a saída. Na arrumação elas aprendem a importância de preservar o espaço e da conservação patrimonial, é o momento que de se apropriar da escola, entender que ela é um espaço de cuidado, trocas, amizades e uma espécie de lar.

Ao observar a pedagogia Uerê-Mello vemos como se mesclam em turno integral os três domínios de aprendizado: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Cada uma das atividades propostas em sala de aula procura estimular uma ou mais dessas dimensões de aprendizagem. O tempo dedicado a cada um dos aprendizados ou tarefas é curto, mas a ideia é tornar o aluno capaz de construir um conhecimento prévio para que possa fazer um link com ele e, a partir daí, aprender mais e guardar o aprendizado na memória. É o que Yvonne denomina de “desenvolvimento da velocidade cerebral”: “O cérebro não aprende se ele não tiver um link. Então, não

adianta você falar de uma coisa que, na memória longa daqueles alunos é um conhecimento não existe” (Brasil Escola, 2024, s/p).

A rotina que se estabelece com a divisão em momentos tem os seus objetivos, que é estimular a habilidade oral por meio da conversação dirigida e ampliação do vocabulário, trabalhar a concentração e o foco intencional, desenvolver a conscientização corporal, estimular a plasticidade cerebral, treinar a velocidade e a vivacidade e chegar ao essencial da pedagogia Uerê-Mello que é aumentar a memória longa. Mais do que isso, criar experiências mais positivas de memória afetiva e desenvolver uma memória dos conhecimentos adquiridos no contato em sala de aula.

A proposta de trabalhar os três domínios de conhecimento é utilizada em outras metodologias de ensino, geralmente porque cada criança tem uma forma específica de absorver conhecimento. A educação tradicional costuma destacar mais o desenvolvimento cognitivo, entretanto o foco no domínio de aprendizagem emocional é imperioso para crianças que crescem com medo, falta de confiança e autoestima. “projeto visa educar emocionalmente e socialmente, preparando estas crianças para melhor enfrentarem os desafios do presente e do futuro” (Barcellos, 2011, p. 11). Fortalecidas internamente, elas se tornam capazes de procurar transformar a realidade na qual vivem ou de imaginarem uma forma de crescerem, aprenderem e se desenvolverem apesar dos traumas vivenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Ferraz e Bertholt (2010, p, 424), as características do domínio afetivo são aquelas relacionadas aos sentimentos e à postura; envolvem categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva; incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores; possui categorias que precisam ser totalmente desenvolvidas para que a pessoa possa aceder a uma nova categoria. E as categorias relacionadas ao domínio ou dimensão afetiva da aprendizagem são: receptividade; resposta; valorização; organização e caracterização.

As barreiras emocionais que estas crianças que vivem em zonas de conflito apresentam, terminam por bloquear seu aprendizado e o desbloqueio é feito com um trabalho que costura os fios do cognitivo, emocional e psicomotor. O que Yvonne chama de “aprender para viver” e que a metodologia do projeto Uerê transforma em “viver para aprender” é uma maneira de transformar a educação em sobrevivência dentro dos territórios arriscados nos quais estas crianças e jovens vivem.

Uma vez que a rotina de violência na comunidade e em casa bloqueia o sistema cognitivo de aprendizado destas crianças, que chegam à escola em idade avançada com enormes déficits de aprendizado, cabe aos educadores criarem uma rotina de acolhimento, aprendizado, brincadeira e desenvolvimento para estas crianças. É na escola que elas vão redimensionar as questões de tempo e espaço; os momentos de aprender, de brincar, de se exercitar, de compartilhar e de estudar. A construção desta estrutura, que não encontram dentro de casa, é fundamental para que possam entender a importância do conhecimento para um caminho futuro possível.

As escolas que implementam a pedagogia Uerê-Mello costumam ter como diretrizes uma gestão participativa, o protagonismo e envolvimento dos alunos, o esforço para a criação de um ambiente escolar no qual a criança se sinta segura, a organização, que auxilia na organização interna de postura, pensamento e atuação das crianças. O projeto Uerê recebeu o prêmio da União Europeia e a pedagogia Uerê-Mello já foi considerada pela Unicef uma das seis melhores do mundo para ajudar crianças em situação de conflito. Atualmente o projeto passou por 13 países além do Brasil, incluindo Itália, Alemanha, Índia e Ruanda, e alcançou 60 mil alunos.

A persistência de Yvonne em ajudar estas crianças vem de uma história de vida de alguém que sempre se importou em acolher e ensinar crianças que se viam em situações de violência e risco quase impermeáveis à possibilidade de aprender. Começou com trabalhos voluntários desde jovem, ensinou crianças que moravam embaixo dos movimentados viadutos cariocas a ler e escrever, acompanhou crianças de países africanos que

tentavam sobreviver (e aprender) no meio dos conflitos. Estudou e pesquisou o que intimidava o aprendizado e o desenvolvimento destas crianças e procurou criar uma metodologia de excelência para que nada faltasse (e falte) a elas na caminhada da transformação do saber em conhecimento.

Com as devidas adaptações e não sem desafios, o projeto Uerê atravessou três décadas dentro do Complexo da Maré e percorrendo o mundo. Os novos desafios impostos ao sistema educacional foram absorvidos por Yvonne que incluiu a possibilidade de as crianças desenvolverem habilidades em contato com tecnologias como programas Paint, Paint3d, Typing Master, Excel, PowerPoint, Filmora, Programador Front End, Programador Back End, Montagem e Manutenção de Informática. E também os jogos educativos Minecraft, Subway Surf, Silabando, Arie, Realidade Virtual entre outros.

O objetivo da filóloga de dar às crianças um outro olhar para a vida que não seja pelas lentes da violência vem sendo perseguido com avanços e recuos, reconhecimentos e dificuldades, mas com uma postura de caminhar sempre na direção de abrir as portas da escola como o espaço de encontro, acolhimento e aprendizado. Uma escola que, mesmo que tenha começado sem portas ou janelas, reconstrói no cotidiano o espaço no qual estas crianças podem aprender a estudar, brincar e sonhar.

REFERÊNCIAS

A MULHER que dedica a vida a ensinar crianças marcadas pela violência. **Observatório do Terceiro Setor**, São Paulo, 29 abri. 2013. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/a-mulher-que-dedica-a-vida-a-ensinar-criancas-marcadas-pela-violencia/>. Acesso em: 10 set. 2025.

BARCELLOS, Viviane Pereira. **Violência urbana e formação de professores de música: o caso do Projeto Uerê como “Influência positiva”**. 2011. TCC (Graduação em música) – Centro de Letras e Artes Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *In.*: Gestão & Produção [online]., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3Nok2Qh>. Acesso em: 10 set.2025.

MELLO, Yvonne Bezerra de. **Aprender para viver | viver para aprender**: ensino diferenciado para bloqueios cognitivos. Pedagogia Uerê-Mello. Rio de Janeiro: Yvonne Bezerra de Mello (YBM), 2010.

MELLO, Yvonne Bezerra de. **Ensinando com o cérebro em mente**. Pedagogia Uerê-Mello.[PDF] Rio de Janeiro: Palestra ministrada na SEARJ, 2016. Disponível em: <https://seaerj.org.br/palestras/2017/Abril/Pedagogia%20U-M%202016.pdf>. Acesso em: 19 de ago. 2025.

MORENO, Ana Carolina. Brasil cai em ranking mundial de educação em matemática e ciências; e fica estagnado em leitura. Rio de Janeiro: **G1**, 3 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml> Acesso em: 3 nov. 2025.

SILVA, Claudia Rose Ribeiro da. Complexo da Maré. *In.* **Dicionário de favelas Marielle Franco**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2019. s/p. Disponível em: https://wiki-favelas.com.br/index.php/Complexo_da_Mar%C3%A9. Acesso em: 05 out. 2025.

VENTURA, Zuenir. **Cidade partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.007

AS ATIVIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICA-CULTURAL NA FORMAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS

Adriel Ruano Paz e Silva¹Jacivania Bento Julião²Maxim Paolo Repetto Carreno³

RESUMO

Esta pesquisa nasce do práxis pedagógico em uma comunidade indígena no estado de Roraima, dentro dessa perspectiva, nosso objetivo está em realizar uma abordagem sobre infância indígena, primeira infância e a importância das atividades sociais na complexa formação social das crianças indígenas da comunidade indígena de Canauanim e para outras etnias no Brasil, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa de natureza etnográfica, parte da observação direta do dia a dia da criança indígena, em especial, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental 1 da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, que criam e recriam mecanismos de aprendizagem junto a sua família e comunidade, as atividades sociais trabalhadas como aporte pedagógico e cultural foram: ir para roça e pescar no igarapé da comunidade com garrafa PET. Os Pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa é a Teoria

1 Doutorando em Educação na Amazônia pela, Universidade Federal de Roraima -UFRR, adrielruano@email.com;

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima- UERR, prof.jacibentorr@gmail.com

3 Orientador - Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília - UnB, maxim.repetto@yahoo.com.br

da Atividade, a Teoria Histórico Cultural e o Método Indutivo Intercultural a partir dos trabalhos de Vigotki, Leontiev, Davidov e Jorge Gashé. A pesquisa se mostrou importante, dada a ressignificação dos ambientes de aprendizagem feita pelas crianças, assim, pode-se entender que parte da formação social da criança se dar pela forte interação com a natureza, com a cultura que é repassa pelos seus familiares e pela comunidade, nesses processos de aprendizagem, as crianças criam e dão novo valor simbólico para essas atividades, há na verdade, novas compreensões entre o real e o imaginário, entre o que se ver em sala de aula e conecta com a cultura.

Palavras-chave: Infância indígenas, Formação social, Teoria Histórica Cultural, Teoria da Atividade, Método Indutivo Intercultural.

INTRODUÇÃO

Nas epistemologias indígenas, a criança é compreendida como um ser pleno, com lugar social, político e espiritual desde o nascimento. Diferentemente das concepções hegemônicas que veem a infância como um “vir a ser”. As cosmopercepções indígenas entendem a criança como sujeito ativo, portador de ancestralidade, com papel fundamental na preservação e continuidade das tradições.

Os processos educativos vivenciados por esses corpos infantis não se limitam à escola, eles se manifestam nos rituais, nas brincadeiras, nas caçadas, nas danças e nas práticas cotidianas que atravessam gerações. Aprender é observar, imitar, sentir, cantar, narrar e se mover pelo mundo com o corpo em diálogo com o cosmo.

A infância indígena apresenta especificidades culturais e sociais que desafiam as concepções hegemônicas de desenvolvimento infantil pautadas em perspectivas ocidentais. Na comunidade indígena de Canauanim, localizada no estado de Roraima, as atividades sociais e culturais exercem papel central na formação da criança enquanto sujeito histórico e coletivo. Este artigo tem como objetivo compreender de que forma as atividades sociais, contribuem para a formação social das crianças indígenas, analisando tais práticas à luz da Teoria da Atividade, Teoria Histórico-Cultural e do Método Indutivo Intercultural.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem etnográfica e documental, construída a partir da observação direta do cotidiano das crianças do 5º ano da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete. Além disso, analisamos, sob uma perspectiva decolonial e intercultural, as corporeidades infantis indígenas e seus processos educativos, levando em consideração os saberes tradicionais, a oralidade e as práticas comunitárias como formas legítimas de aprendizagem. Dentro da pesquisa fez o estado de conhecimento, baseia-se na análise de 7 dissertações e 2 teses extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

articuladas a referenciais teóricos da disciplina de Doutorado em Educação na Amazônia, Estudos de Problemas Educacionais da Amazônia.

Parte-se do reconhecimento de que as crianças indígenas são sujeitas plenas desde o nascimento, cujos corpos não apenas habitam, mas territorializam e produzem saberes, diferentemente da lógica ocidental que subordina a infância a um futuro idealizado, as cosmopercepções indígenas compreendem a infância como tempo pleno de existência, em que o corpo aprende e ensina por meio da escuta, da vivência, da repetição, da brincadeira e dos rituais.

O texto evidencia que os processos educativos não se limitam à escola, mas ocorrem em múltiplos espaços e formas, nos gestos cotidianos, nas narrativas dos anciãos, nas pinturas corporais, nos cantos sagrados e nas interações com a natureza. O corpo é compreendido como um território sensível e simbólico, expressão viva da ancestralidade, da coletividade e da espiritualidade.

Ao romper com os modelos pedagógicos hegemônicos e valorizar as epistemologias indígenas, o artigo reafirma a centralidade da criança na vida comunitária, reconhecendo-a como guardiã de saberes, protagonista de sua história e agente ativo na construção de mundos possíveis.

PERCURSO METODOLÓGICO NO ESTUDO COM INFÂNCIAS INDÍGENAS

De acordo com a visão de Silva (2011), a temática da criança esteve que quase sempre presente nos estudos antropológicos, ainda que de forma marginal, geralmente subordinada aos capítulos dedicados à família.

O autor cita ainda que as primeiras abordagens antropológicas voltadas à visibilidade dos estudos sobre a criança surgiram no início do século XX, impulsionadas por duas escolas tradicionais: a americana da cultura e personalidade e a inglesa do estrutural-funcionalismo.

Nesses processos de entender as estruturas de estudo sobre as infâncias, as questões como socialização foram temas que gerou bastante

embates, tendo como a principal narrativa ocidental, definir o lugar da criança.

A socialização é vista como um conjunto de práticas que tem como objetivo a inserção dos indivíduos em categorias sociais que conformam um sistema (SILVA, 2011, p. 20). Nesta perspectiva é negada às crianças uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade. São vistas como receptáculos de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados.

Nas últimas três décadas tem se notado uma crescente busca nos trabalhos com infâncias, sobretudo, com crianças indígenas. De acordo com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conta em seu banco de dados cerca de 239 trabalhos entre dissertações e teses, com a temática “infância indígena”, tendo como parâmetros que a BDTD tem 23 anos de atividade.

A partir desse banco de dados, procurou-se fazer uma abordagem qualitativa documental por meio do estado da arte sobre os principais conceitos sobre infância indígena, alinhada a algumas leituras na disciplina de Estudo de Problemas Educacionais da Amazônia do Curso de Doutora em Educação na Amazônia.

Busca-se entender ainda as atividades sociais desenvolvidas pelos infantis, narrativas e processos de aprendizagens em ambientes não formais de aprendizagem além de perceber sua complexa formação social.

Com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), escolheu-se cerca de 9 trabalhos (teses/dissertações) para trabalhar as questões pertinentes a proposta da pesquisa, essa escolha foi definida a partir de sua relevância conceitual que alguns trabalhos possuíam e ser específico para infâncias indígenas e corporeidade.

Dentro dessa abordagem, em sua dissertação de Mestrado, Clarice Cohn, com o título “A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado”, neste trabalho a autora descreve como o povo indígena Xikrin definem a infância indígena, além de entender como acontecem os processos de transmissão de saberes dos anciãos ao seu aprendiz.

Para Cohn (2020), a formação social entre os “parentes-mentores” é essencial na formação do indivíduo, são nesses processos que se constituem a sociedade Xikrin. A autora defende ainda em seu trabalho, que a formação dos papéis sociais determina um aprendizado diferenciado, exemplo disso, o xamanismo.

A partir da conceituação, fica evidente o papel da formação social das crianças está ligado diretamente ao seio familiar e comunitário, nesses processos e relações, novos conhecimentos são adquiridos e ressignificados.

Em suas experiências no campo de pesquisa a autora revela vivências momentos onde a oralidade era presente nas “histórias dos mais velhos”. Se no passado transmitíamos o conhecimento dos nossos antepassados através da boca a boca, por meio de contadores de histórias nossos avós, hoje podemos transmitir a história dos nossos povos por meio da escrita e de outros meios tecnológicos, Santos (2025).

Pinho (2018), evidencia que as crianças, assim como os adultos, imitam comportamentos bem-sucedidos realizados por pessoas em quem confiam, que têm autoridade sobre elas. Então, assim como as crianças indígenas imitam seus pais e adultos na comunidade, as meninas ajudam suas mães e os meninos ajudam seus pais na vida diária, e seus brinquedos e jogos vêm facilmente.

Já o conceito de infância de Benjamin (2002) não se resume à imitação, para ele os gestos das crianças nas brincadeiras e jogos vão além de sua imaginação, transformando uma coisa em outra, e, portanto, podemos reconhecer seu comportamento como produtor cultural.

Esses conceitos nos ajudam a compreender a infância indígena como multifacetada, além de entender que não pode ser vista apenas como uma etapa da vida marcada pela dependência e preparação para a vida adulta, mas é compreendida como um tempo pleno de sentido, onde o corpo da criança participa ativamente da vida comunitária, do aprendizado e das práticas culturais.

Diferente da concepção ocidental, que frequentemente dissocia o corpo da mente e o vê como algo a ser disciplinado, muitas culturas indígenas integram corpo, espírito, natureza e comunidade como uma totalidade viva e em constante interação.

Para diversos povos indígenas, a criança já nasce portadora de ancestralidade. Seu desenvolvimento é considerado sagrado, pois carrega o sopro da continuidade dos saberes. O crescimento, portanto, não é apenas biológica: ela é espiritual, social e cosmológica.

Oliveira (2022), sugere que as crianças e suas infâncias devem ser pensadas em termos de suas diferenças em relação aos adultos, e não simplesmente como sujeitos passivos da família e da escola. As crianças têm valor por si mesmas, e precisam ter voz própria na sociedade em que vivem.

Em sua dissertação Oliveira (2022), fala do seu trabalho em pesquisar com as crianças Tentehar-Guajajara da Aldeia Bacurizinho, observou que durante o tempo de recreação, eles continuaram os temas discutidos pelos adultos e explicaram uns aos outros, especialmente os mais velhos para os mais jovens, que estavam preocupados que a terra que lhes pertencia estivesse sendo explorada pelos fazendeiros da região e que eles queriam suas terras de volta para que pudessem viver, caçar, trabalhar, brincar, caminhar, banhar-se no rio entre outras atividades.

A relação com o território é profunda, aparente e social. A criança aprende a conhecer os caminhos da floresta, os ciclos do rio, o tempo de plantar e colher, não por meio de teorias abstratas, mas pela experiência direta com a natureza que o cerca. Assim, o ser infantil se territorializa, incorpora o espaço, os cheiros, os sons e as narrativas do lugar. O território se imprime a suas vivências, tornando-o memória viva da cultura.

A tese de Almeida (2021), a partir da etnografia escrita junto as crianças indígenas Kaingang na aldeia Kondá, a autora fala que as crianças indígenas Kaingang demonstram profundo conhecimento da geografia de sua aldeia, transitam livremente entre os saberes que se revelam nos atalhos, nas ruas, nas moradias e nas instituições presentes no território.

Seus corpos se deslocam no tempo e no espaço, acompanhando as transformações das estações do ano e vivenciando experiências que marcam e são marcadas por aquele lugar (ALMEIDA, 2021, p. 239).

A aprendizagem entre as crianças ocorre fundamentalmente de forma corporal. Os gestos, os ritmos, as tarefas cotidianas (como pescar, colher, pintar o corpo ou preparar alimentos) são modos de ensinar e de construir conhecimento. O corpo aprende com o corpo do outro, seja este um parente, um ancião ou um ente espiritual. Trata-se de uma pedagogia do movimento, da observação e da participação sensível.

A autora descreve que a língua materna é fundamental no processo de formação social das crianças e esse movimento começa já nos primeiros dias de vida, assim a autora descreve.

Conhecem a língua desde que nascem, pois a comunicação acontece em kaingang o tempo todo. A língua na aldeia é uma forma de dar vida à cultura indígena, sendo um elemento fundamental em sua identidade. As palavras, as frases, os conhecimentos sobre a vida, o tempo, a saúde, a doença, os remédios e as curas, as narrativas longas ou curtas fazem parte do dia a dia das crianças, que aprendem coletivamente.

Os diálogos dos adultos e crianças com os bebês também acontecem no idioma. Esses ouvem com atenção, acompanham com os olhos o movimento de quem fala e participam desse universo da linguagem oral desde muito cedo. As primeiras palavras faladas, quando se comunicam, está no idioma. A seguir, apresento as experiências que vivenciei com os bebês, as relações das crianças com outras crianças e com os adultos (ALMEIDA, 2021, p. 239).

Os rituais de passagem e as pinturas corporais são expressões simbólicas da corporeidade indígena. As crianças são pintadas não apenas para embelezamento ou proteção, mas como linguagem. Cada cor, forma e ocasião comunica algo sobre sua posição na comunidade, sua conexão com o mundo espiritual e sua trajetória dentro da coletividade. A pintura transforma em texto vivo da cultura.

Os estudos de Codonho (2007) em seu trabalho de dissertação com as crianças da etnia Galibi-Marworno, estado do Amapá, a autora traz contribuições das concepções de gravidez, parto e infância para esse povo. A

explicação mais comum sobre como a criança se forma no ventre materno é a da mistura do sangue da mãe com o do pai.

A partir dessa união e dos alimentos ingeridos pela gestante, o corpo da criança vai sendo constituído, sua percepção intuitiva de que o corpo da criança era construído gradualmente a partir do sangue menstrual que permanecia retido no corpo da mulher durante a gestação, já que o fluxo deixava de ocorrer nesse período.

Codonho (2007), explica que ao contrário do que ocorre em diversos povos acreditam que são necessárias múltiplas relações sexuais durante a gestação para garantir a formação do corpo da criança, entre os Galibi-Marworno considera-se que uma única relação sexual é suficiente para iniciar esse processo. A partir daí, o desenvolvimento corporal do feto é atribuído à alimentação da gestante, que desempenha papel fundamental na sua formação.

Entre os Galibi-Marworno, as crianças ocupam um lugar central na vida familiar, sendo valorizadas por trazerem alegria ao lar. O cuidado com elas é coletivo, envolvendo homens e mulheres de todas as idades, em tarefas que vão desde alimentar e proteger até brincar e demonstrar afeto.

Práticas violentas são raras entre esse povo, a orientação é sempre por meio do diálogo, conselhos e, quando necessário, pequenos castigos. A autora descreve para eles a consequência de quando a surrada segundo a cultura:

Caso uma criança seja surrada, especialmente nas costas, ela corre um grande risco de sua *nam* (princípio vital, “a força que faz nascer”) sair de seu corpo, sendo que a situação só se torna reversível por meio de um assopro especial. Da mesma maneira, a *nam* pode se separar do corpo infantil se a criança se assusta (CODONHO, 2007, p. 58).

Esse movimento dentro da cultura com as crianças Galibi-Marworno pouco acontece, tendo como principal pilar o diálogo e algumas vezes acontecem a intervenção das lideranças com outro tipo de castigo, como por exemplo, a faxina.

AS CORPOREIDADES INDÍGENAS INFANTIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Para Lobo e Aguiar (2023), o corpo é expressão da mente, sendo por meio dele que as ideias das afecções se concretizam, tornando-se ato e estabelecendo uma articulação entre corpo e mente. No entanto, essa relação simultânea também pode ocorrer de forma inversa, especialmente quando as afecções envolvem experiências marcadas pela tristeza, que reduzem o ânimo e o desejo de viver.

Corporeidade, aqui, é entendida para além do corpo físico. Trata-se do corpo vivido, socializado, simbólico, sensível e territorializado. Para autores como Gallo (2007), a corporeidade envolve a totalidade da experiência humana, sendo constitutiva dos modos de existir e conhecer.

Krenak (2023), narra que entre seu povo, há uma profunda relação simbólica entre o umbigo da criança e uma planta. Eles acreditam que todos os bosques de Kunayala são constituídos por pessoas, pois cada planta está ligada a alguém que nasceu naquele local, recebendo até mesmo um nome.

Esse elo entre o corpo humano e a planta pode se dar com uma bananeira ou uma árvore centenária, o tempo de vida da planta não importa. O essencial é que o cordão umbilical seja enterrado no momento do plantio, pois, assim, criança e planta passam a compartilhar o mesmo espírito.

Nessas interações, os corpos infantis se comunicam com o ambiente, com os animais e com os espíritos da floresta. As crianças desenvolvem uma escuta sensível dos sons da natureza e dos sinais que o corpo sente com fome, sede, medo ou alerta, que também são parte da aprendizagem comunitária.

Burlamaqui e Aguiar (2023) descrevem que em oposição à perspectiva dualista que separa e hierarquiza mente e corpo, as cosmopercepções indígenas, concebendo-a como corporeidade. Assim, valorizando o desenvolvimento das potencialidades humanas na liberdade de pensar, sentir

e agir as potências do corpo-afeto indígena em processos educativos que dialoguem com sua ancestralidade.

As infâncias indígenas manifestam-se em modos próprios de existir e se relacionar com o mundo. Nesse contexto, as corporeidades infantis indígenas não se limitam a uma dimensão biológica, mas expressam saberes, memórias, afetos e modos de vida que se inscrevem nos territórios, nos rituais, nas brincadeiras e nas práticas cotidianas das comunidades.

Os autores Burlamaqui e Aguiar fazem uma reflexão de como a filosofia tratava o corpo-mente, assim escrevem:

“Enquanto a filosofia ocidental forjou o dualismo corpo/mente, outorgando à mente o âmago da razão e ao corpo o caráter mecânico, subordinado a leis específicas, despojado de atos autônomos, a filosofia dos povos originários e quilombolas foge à normativa da racionalidade cartesiana e iluminista, cuja visão de mundo concebe a pessoa como parte da natureza e da dimensão cósmica, ancestral, unidade sensível e dinâmica. Esses povos promovem a conjugação do corpo, da mente e do espírito, enraizados em memórias e vivenciados nas formas de expressão da vida” (BURLAMAQUI e AGUIAR, 2023, p. 4).

Compreender essas corporeidades implica reconhecer que os corpos indígenas são atravessados por histórias, ancestralidades e pedagogias singulares que desafiam as lógicas escolares hegemônicas e apontam para outras formas de ensinar e aprender.

Propor uma reflexão sobre os processos educativos vivenciados pelas crianças indígenas a partir de suas corporeidades, considerando os saberes tradicionais, as práticas comunitárias e as interações intergeracionais como fundamentos essenciais na formação dos sujeitos é considerar os saberes e as expressões corpóreas que as crianças criam e recriam.

Partimos do entendimento de que os corpos das crianças indígenas não são passivos receptores de conhecimento, mas agentes ativos na construção de sentidos e aprendizagens enraizadas em suas culturas. Ao dar visibilidade a essas experiências, busca-se contribuir para a valorização de epistemologias indígenas e para o fortalecimento de uma educação intercultural e decolonial.

Entre os povos originários as crianças são compreendidas como um ser integral, pertencente desde o nascimento à coletividade e ao cosmos. Longe de ser vista como um “vir a ser”, a criança é alguém que já é com corpo, palavra, alma e história.

Ela ocupa um lugar ativo nas relações sociais, espirituais e ambientais que estruturam a vida comunitária. Tal perspectiva desafia as visões coloniais e escolarizadas da infância que muitas vezes a tratam como incompleta, frágil e alheia às responsabilidades coletivas.

O corpo não é algo distante ou pertencente ao passado, ele é presente e continua a ocupar um papel central nas lutas contra o preconceito, na busca pelo reconhecimento de subjetividades, identidades e modos próprios de ser, pensar e existir (BURLAMAQUI e AGUIAR, 2023, p. 8).

Corpos que lutam para comprovar sua existência, lutam para conquistar seu lugar, Aguiar (2023). É um corpo que reivindica direitos, visibilidade e condições igualitárias especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência na educação, e as crianças indígenas, desde cedo estão nesses ambientes de luta e resistência pelo território.

As corporeidades indígenas infantis revelam formas de ser, estar e aprender profundamente conectadas à vida comunitária, à natureza e aos saberes ancestrais. Ao compreendermos esses corpos como territórios de memória, resistência e aprendizagem, podemos pensar em práticas educativas mais sensíveis, plurais e respeitosas.

Romper com paradigmas coloniais e abrir espaço para outras epistemologias é um passo fundamental para uma educação que, de fato, reconheça e valorize as infâncias indígenas em sua complexidade e riqueza.

A VISÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO NA COMUNIDADE

Nas concepções indígenas, a criança não é tratada como um ser em “formação” ou como alguém incompleto, esperando se tornar sujeito apenas na vida adulta. Pelo contrário, ela é reconhecida desde o nascimento

como parte essencial da coletividade, portadora de saberes, sensível ao mundo espiritual e ativa nos processos que sustentam a vida comunitária.

Essa visão rompe com paradigmas ocidentais de infância, muitas vezes marcados por uma concepção tutelar, onde a criança é vista como passiva, dependente e à margem das decisões e responsabilidades da vida social.

Krenak (2022) fala que na infância indígena a liberdade é percebida pelo forte contato com a natureza, tendo o sentimento que faz parte dela também. Além disso, a infância deve ser encarada como fundamento da vida.

Krenak fala ainda como as crianças dos grandes centros humanos são formadas, desde cedo, o primeiro contato com a terra é marcado pelo cuidado exagerado da criança triscar no chão, deixando as crianças com o senso de nojo da terra.

Segundo Silva (2017), para as crianças Mbyá-Guarani o lugar comunitário é o lugar da cultura, onde são estabelecidos os vínculos de pertencimento a terra demonstrados nas suas atividades. Desde os primeiros anos, a criança indígena participa ativamente das rotinas, rituais e práticas cotidianas da comunidade.

O desenvolvimento das crianças é marcado pelo acompanhamento dos adultos em tarefas como a pesca, a coleta, o plantio, o preparo de alimentos, as cerimônias e as atividades espirituais. Essa presença não é apenas observadora, ela é participante. O aprendizado ocorre na ação, na escuta e na repetição, de forma orgânica e relacional.

Almeida (2017) as crianças indígenas Kaingang integram-se de forma orgânica às paisagens da aldeia, transitando entre as moradias, os campos, as matas, as instituições comunitárias e os elementos materiais como taquaras e cipós, utilizados no artesanato.

A presença das crianças se faz notar em todos os espaços, convivendo com adultos e outras crianças, revelando uma vivência coletiva e profundamente enraizada no território. Os vínculos comunitários são importantes,

pois a partir deles que são estabelecidas as linguagens, modos de refletir, os processos históricos a qual a comunidade tem passado.

Outro conhecimento marcante na vida da criança, são os saberes adquiridos ao longo da infância por meios dos anciãos da comunidade, a oralidade é marcada pelas histórias, contos e narrativas vivenciadas pelo mais velhos e reverberam nas crianças.

Almeida (2017) fala que, esse o ambiente comunitário é onde acontecem as maiores relações de hospitalidade e saberes, assim a autora descreve:

Estar-com as crianças e adultos indígenas kaingang em seu território, encontrar sinais pelos varais ou na porta das casas, quando um pequeno chinelo é deixado por ali, partilhar de parte de seu dia a dia, de sua alimentação, de suas crenças, de seus hábitos, de sua língua, de seu modo de pensar e viver nos coloca numa relação de quem aprende ao nos deixarmos envolver pelos caminhos e cuidados de uma etnografia (ALMEIDA, 2017, p. 238).

A criança indígena é reconhecida como um sujeito ativo e essencial na dinâmica da comunidade. Desde cedo, ela participa das atividades cotidianas, aprende observando e interagindo com os mais velhos, e contribui com aquilo que é possível dentro de suas capacidades. Seu papel vai além da aprendizagem, a criança é guardiã de saberes, transmissora de culturas e protagonista em processos de continuidade das tradições.

Condonho (2007), através de uma etnografia com as crianças indígenas Galibi-Marworno do estado do Amapá, explica que as atividades infantis variam, de acordo com cada faixa etária.

Assim, algumas meninas saem com suas bacias rumo às margens do rio para lavar roupas, outras auxiliam as mães no preparo do almoço, outras ainda cuidam das crianças menores e assim por diante. Isto também é válido para os meninos, que também auxiliam no cuidado das crianças menores além de coletarem frutos, pescarem, caçarem pequenas aves, dentre outras atividades.

A autora menciona que mesmo com muitos afazeres as crianças não perdem o caráter lúdico em suas atividades sociais, e são nos jogos e brincadeiras nos ambientes comunitários que o aprendizado se desenvolve.

[...] pude também perceber entre as crianças Galibi-Marworno ser bastante notável a satisfação das meninas que, entre um esfregão e outro das roupas que lavavam no rio, pulavam na água e brincavam das mais variadas formas: competiam no nado, pulavam da ponte, dos barcos e canoas lá ancorados, imitavam jacaré, passavam por debaixo das pernas das outras crianças formando túneis subaquáticos, dentre outras invenções! No entanto, isto não impedia que chegassem em casa com as roupas lavadas e o dever cumprido (CODONHO, 2007, p. 65).

Ao circular pelos espaços da aldeia como as roças, as trilhas, os rios, as casas e os espaços coletivos, ela observa, questiona, ajuda e ensina também, sendo parte de uma rede de aprendizagem recíproca.

Essa participação ativa fortalece o sentimento de pertencimento, constrói vínculos afetivos com o território e os saberes ancestrais, e reafirma sua identidade como membro do povo. Nesse contexto, a infância não é vista como uma fase passiva ou incompleta, mas como um tempo potente de construção de conhecimentos, de trocas intergeracionais e de afirmação cultural. A criança indígena é, portanto, um elo vital entre o passado, o presente e o futuro da comunidade.

SEGUINDO OS RASTROS DA CULTURA: ANCESTRALIDADE E SABERES NA INFÂNCIA

Em muitas culturas indígenas, as crianças também são vistas como portadoras de saberes próprios. Elas aprendem entre si, ensinam umas às outras, e até transmitem conhecimentos aos adultos. Suas brincadeiras, cantos e observações expressam formas de saber que, embora distintas dos adultos, são igualmente válidas e respeitadas.

Nesse sentido, Silva (2019) entre os saberes das crianças tikmũ'ũn, destacam o de canto, comumente feito em processos de iniciação de nas-

cimento como funerário. Estes saberes se materializam na vida cotidiana, passada pelas mães e avós, com quem aprendem a ser mais fortes, detentoras de muitos cantos e muito saber.

Além disso, em contextos onde a oralidade é central, as crianças são incentivadas desde cedo a narrar, cantar, repetir histórias, e assim manter viva a memória coletiva. A linguagem, o corpo e o gesto tornam-se veículos por meio dos quais a criança já exerce um papel educativo e simbólico dentro da comunidade.

Silva (2017) estudando as crianças indígenas de Mbyá-guarani da Tekoá Pindó Mirin, explica que para esse povo, as crianças aprendem por meio da imitação dos maiores. A educação acontece no cotidiano, integrada à rotina da aldeia.

Mais do que uma preocupação com a aprendizagem cognitiva por meio de explicações técnicas e do uso da linguagem oral, o aprendizado se dá pela ação, pelo aprender fazendo, através da prática, da imitação e do uso do corpo no processo de desenvolvimento, (SILVA, 2017, p.75).

A infância, nas cosmologias indígenas, é um tempo pleno de existência e não uma espera pela vida real. O tempo da criança é considerado valioso por si só, cheio de potência, sensibilidade e conexão espiritual. Em muitos contextos, acredita-se que as crianças possuem uma proximidade maior com o mundo dos encantados ou com os ancestrais, o que as torna especiais no cuidado da coletividade.

Silva (2017) descreve ainda como acontece o processo de aprendizagem frente a escola, entre os Mbyá-guarani, assim a autora descreve:

Os processos de aprendizagem ocorrem no cotidiano da aldeia. A escola é percebida somente como um dos ambientes de educação, já que em todos os momentos a comunidade estava aprendendo. A escola, além de trabalhar os conteúdos curriculares, participa da comunidade no sentido de valorizar os saberes tradicionais e se envolve em atividades que fazem sentido para a comunidade, respeitando e contribuindo para com a cultura mbyá-guarani. As crianças aprendem umas com as outras, aprendem com os anciões (SILVA, 2017, p. 77).

Reconhecer a criança indígena como sujeito ativo na comunidade exige uma ruptura com modelos pedagógicos que infantilizam ou marginalizam a infância. Significa abrir espaço para que os corpos, gestos, palavras e silêncios infantis sejam compreendidos como expressões legítimas de participação, conhecimento e ancestralidade.

Coelho (2011) em seu trabalho dissertativo explica que atualmente, a prática da caça entre os Pataxó possui um caráter ritualístico, despertando grande interesse entre adultos, jovens e até crianças.

A captura de um animal do mato gera entusiasmo coletivo. As incursões na mata são, em geral, realizadas em grupo e a participação das crianças ocorre apenas em situações específicas. Pode-se afirmar que essas caçadas, especialmente as que exigem entrada na mata, são predominantemente realizadas por homens. No universo cultural dos Pataxó, existem diferentes modalidades de caça, cada uma delas exigindo conhecimentos específicos, habilidades refinadas e processos próprios (COELHO, 2011).

O autor revela outra prática cultural realizado pelas crianças que é a caça passarinhos por meio do estilingue e outros métodos de capturas de pássaros vivos. Os conhecimentos ou saberes são notórios, revela um rastro conhecimento sobre os lugares onde os pássaros costumam estar, revelando o conhecimento sobre o território.

Veríssimo (2024), aponta que entre as crianças indígenas Guarani Mbyá da terra indígena Yynn Moroti Wherá, localizada na Cidade de Biguaçu, no Estado de Santa Catarina. O saber infantil está nas brincadeiras, elas são uma resposta que estão presente no mundo, conectando o passado, presente e ao futuro.

Outra ancestralidade viva entre os indígenas Guarani Mbyá é com os anciões da comunidade que eram ensinadas a se preparar para o ano novo, de acordo com Veríssimo (2024), nesse período de mudança de ano, as crianças se juntavam e iam até a casa de reza, pedindo a benção de renovação para casa membro da comunidade para ter um bom ciclo de plantio e colheita durante o ano.

Esses conhecimentos se estendem em outras áreas entre as crianças, como, ser um bom caçador, pescador, entrar na mata e não se cansar e ter muita resistência física e emocional. Assim, a autora descreve esse ritual entre os Guarani Mbyá:

O Xondaro é um treinamento que os antigos faziam para desenvolver reflexos e resistência, uma dança para aprender a lutar, se preparar para a guerra, proteger o povo Guarani e os territórios (tekoa) dos juruá (homem branco) e também para viver em harmonia com a família e com a natureza. A dança se configura como um ritual em defesa do sagrado e faz parte do treinamento dos meninos. O Xondaro também é uma eficiente “técnica” no que se refere ao aprimoramento dos sentidos, da agilidade e do senso de direção, qualidades extremamente necessárias para a vida na mata. Os materiais necessários são: violão (mbaraka), rabeca (rave’i), chocalho (mbaraka miri) e tambor (angu’apu), popygua ou yvyra raimbe (duas varetas) (VERISSÍMO, 2024, p. 81).

Esses conhecimentos, saberes e memória são considerados como sagrados, são forma de manter o contato com a natureza e sua ancestralidade. Quando as crianças imergem nessas estruturas do imaginário, dos desconhecidos, elas ressignificam e reestabelecem novas significações a partir de suas vivências diárias.

As crianças da Comunidade de Canauanim demonstram grande apreço pelas brincadeiras realizadas em grupo, tanto com amigos quanto com familiares. Desde muito pequenas, estão inseridas em um ambiente lúdico, no qual os jogos e as atividades recreativas ocupam papel central em seu cotidiano. O futebol, por exemplo, é uma das práticas mais comuns e representa uma das primeiras formas de interação social entre as crianças, seus parentes e a comunidade.

É comum observar, nas diversas residências da comunidade, pequenos campos de futebol improvisados, com traves feitas de madeira. Esses espaços funcionam como verdadeiros pontos de encontro, onde as crianças trocam experiências, compartilham saberes e criam vínculos. A partir das regras básicas do jogo, elas reinterpretam e adaptam normas, construindo coletivamente novas formas de jogar. Assim, a vivência social e

a criatividade transformam o simbólico em experiências concretas de aprendizado e convivência.

Essas observações evidenciam a importância da interação social e da relação com a natureza no desenvolvimento infantil. As crianças aprendem por meio da prática e da observação, fortalecendo laços comunitários e adquirindo autonomia em suas ações. Um exemplo disso ocorre nas pescarias realizadas nos igarapés com os colegas, momento em que decidem conjuntamente a melhor estratégia: utilizar mosquiteiro, garrafa PET ou linha de pesca, além de avaliarem os locais mais adequados para a atividade. Essas experiências reforçam a aprendizagem coletiva e o protagonismo infantil dentro do contexto comunitário.

A escuta da criança também é valorizada. Em muitas comunidades, as crianças são ouvidas em rodas de conversa, nas narrativas contadas pelos mais velhos, e nos momentos rituais. Seus sonhos, comportamentos e falas são observados com atenção, pois podem carregar mensagens dos encantados ou da ancestralidade.

TEORIA DA ATIVIDADE, A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL COMO FERRAMENTA DE EXPLICITACÃO DO CONHECIMENTO INFANTIL INDÍGENA

A Teoria da Atividade tem sua origem na psicologia, especialmente nos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria. Essa abordagem constitui um dos pilares da psicologia histórico-cultural, fundamentada na filosofia marxista. Trata-se de uma teoria de caráter multidisciplinar, voltada para compreender o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e do contexto histórico.

Duarte (2003) explica que, embora o termo “Teoria da Atividade” tenha sido cunhado a partir das pesquisas de Leontiev, sua formulação se apoia nos trabalhos de Vigotski, Luria e outros representantes da escola histórico-cultural da psicologia.

Na concepção de Davidov (1988), a Teoria da Atividade é entendida como uma forma prática e sensorial de ação humana. Para ele:

“A categoria filosófica da atividade é uma abstração teórica de toda prática humana universal, de natureza sócio-histórica. A forma inicial de atividade humana é a prática social coletiva, concreta e transformadora. É por meio da atividade que se revela a universalidade do sujeito humano” (Davidov, 1988, p. 27).

Partindo do materialismo histórico-dialético, os psicólogos dessa vertente compreendem a atividade como um princípio essencial para o estudo do desenvolvimento psicológico.

Grymuza (2014) destaca que Vigotski direcionou seus estudos à análise das interações humanas mediadas por signos e pela linguagem. Inspirando-se nessas ideias, Leontiev ampliou o debate e formulou a Teoria da Atividade, enfatizando que o núcleo da vida humana está nas ações práticas. Para ele, é na atividade concreta que se realiza a comunicação e se constroem as relações com o mundo.

Leontiev (2012) discute a questão da objetividade no contexto escolar, argumentando que as relações sociais sofrem transformações dentro desse ambiente. O autor exemplifica que, em situações avaliativas, não é suficiente que a criança apenas reconheça seus erros ou peça desculpas por eles, pois o processo avaliativo considera tanto os acertos quanto as falhas. Esse exemplo evidencia que há um novo estágio de desenvolvimento e de tomada de consciência em curso.

Dessa forma, o desenvolvimento infantil está intimamente ligado às relações que a criança estabelece com o meio em que vive, especialmente com o contexto escolar e com as atividades que orientam a construção de suas funções psíquicas. A cada fase do desenvolvimento mental, há também uma modificação nas atividades predominantes. Embora essas etapas estejam geralmente associadas à idade, elas podem variar conforme as experiências e condições concretas de vida de cada criança, o que influencia diretamente o tipo de atividade que ganha maior relevância em seu processo de aprendizagem e formação.

Gasché (2010) define o Método Indutivo Intercultural (MII) como uma abordagem que integra dimensões metodológicas, políticas, pedagógicas e epistemológicas voltadas à compreensão da realidade social e cultural dos povos indígenas. Segundo o autor, trata-se de “um método” não apenas por suas proposições metodológicas, mas também por englobar fundamentos teóricos, epistemológicos, políticos e pedagógicos (Repetto, 2016, p. 44).

Dessa forma, ao adotar o Método Indutivo Intercultural (MII), este trabalho tem como proposta estabelecer uma correlação entre os saberes tradicionais dos alunos e os conhecimentos sistematizados pela educação escolar. Essa articulação ocorre por meio da elaboração de um Calendário Socionatural, que reúne as práticas cotidianas da comunidade indígena e as transforma em temas integradores do currículo e do calendário escolar.

Nessa perspectiva, Douglas (2014) destaca que o MII orienta a reflexão sobre o processo de escolarização indígena, incorporando as diferentes visões de mundo e concepções de educação presentes entre professores, pais e membros da comunidade. É fundamental, portanto, promover o diálogo sobre os saberes indígenas no próprio contexto comunitário, reconhecendo que as teorias transculturais da educação indígena estão diretamente associadas à valorização dos conhecimentos tradicionais de cada pessoa e de seu coletivo.

Assim, o MII constitui uma abordagem investigativa voltada à compreensão e análise das práticas culturais, buscando aplicá-las em múltiplos contextos educativos. Parte-se do pressuposto de que a cultura é dinâmica e que o encontro entre diferentes matrizes culturais pode gerar novos saberes e processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências indígenas nos conduzem a reconhecer que os corpos das crianças originárias são territórios vivos, impregnados de história, saberes, espiritualidade e resistência. Longe das concepções ocidentais que redu-

zem a infância à incompletude ou à preparação para a vida adulta, as infâncias indígenas emergem como tempos plenos de existência, participação e aprendizagem. O corpo da criança indígena não é um receptáculo de saberes, mas um produtor ativo de cultura, profundamente enraizado nos territórios, nas relações intergeracionais e nos ciclos da natureza.

Este artigo evidenciou, a partir de uma análise documental e etnográfica de diversas pesquisas acadêmicas, que os processos educativos das crianças indígenas se dão em múltiplos espaços e tempos, sejam eles, na floresta, no rio, nas trilhas, nas casas, nos rituais, nas brincadeiras e nas narrativas dos mais velhos. Nesses contextos, a aprendizagem se dá de forma integral e relacional pelo olhar, pelo gesto, pelo convívio, pelo corpo que escuta e age, que sente e reflete, que dança e se territorializa.

Compreender a infância indígena a partir de sua corporeidade é também um ato político de valorização de epistemologias outras, aquelas que escapam às lógicas coloniais e escolares hegemônicas. É reconhecer que há pedagogias ancestrais ativas nas aldeias, que ensinam por meio do silêncio e do canto na participação comunitária e da experiência espiritual. Essas formas de ensinar e aprender desafiam as fronteiras das escolas formais e exigem uma educação intercultural verdadeiramente comprometida com o respeito de saberes.

Assim, reafirma-se que os corpos infantis indígenas são sujeitos históricos e cósmicos, que desde cedo habitam o mundo com potência, criatividade e responsabilidade. Eles constroem vínculos, memórias e sentidos. São guardiões de tradições, mas também agentes de transformação. Ao dar visibilidade a essas experiências, este trabalho contribuiu para a construção de políticas educacionais mais plurais, para a valorização das infâncias indígenas em sua complexidade e para o fortalecimento de uma educação decolonial, enraizada no chão e no sopro dos povos originários.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.; ALMEIDA DE OLIVEIRA, K.; PEREIRA MADURO, R. Educação e as corporeidades: as resistências nas existências. **Revista da FAEEBA - Educação**

e Contemporaneidade, [S. l.], v. 32, n. 72, p. 351-369, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n72.p351-369.

ALMEIDA, Sílvia Maria Alves de. **Infâncias indígenas kaingang: entre a escrita etnográfica e o viver das crianças na aldeia kondá**. 2021. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BURLAMAQUI, A. K.; AGUIAR, J. V.; Corpo-afeto e ancestralidade no processo educativo dos povos indígenas e quilombolas: saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 807-832, 2024. DOI: 10.14295/de.v11i1.15268. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15268>.

BARBOSA, S. F.; da SILVA, F. S.; dos SANTOS, M. A. R. Florestania e direitos humanos na Amazônia paraense: interculturalidade e complexidade na análise do currículo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 81, p. 661-679, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081>.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

COELHO, Luciano Silveira. **Infância, aprendizagem e cultura: as crianças pataxó e as práticas sociais do Guarani**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COHN, Clarice. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2000.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

DOUGLAS, Delaide Trindade. **A pesquisa do calendário cultural na comunidade indígena Manoá: a produção de farinha de mandioca e a construção de propostas pedagógicas para uma nova escola indígena**. Monografia (Curso de

Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais) – Instituto Insikiran, Universidade Federal de Roraima, 2014.

GALLO, Silvio. **Corpo, diferença e educação**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GASCHÉ, Jorge. De falar sobre educação intercultural a fazê-la. **Mundo amazônico**, v. 1, p. 111-131, 2010.

GRYMUZA, A. M. G.; RÊGO, R. G. A teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 117-138, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 4 nov. 2022.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo. Companhia das Letras, 2023. Disponível em: <https://www.docdroid.net/J733Bpe/futuro-ancestral-pdf#page=7>

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Lexis N. **Língua-gem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. **As crianças do morro branco: uma etnografia da infância tentehar-guajajara**. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

PINHO, Arlete Márcia de. **Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

REPETTO, M. DA SILVA. L. J. **Experiências Inovadoras na Formação de Professores Indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil**. Campo Grande: Editora UCDB. TELLUS ano 16, n. 30, jan/jun. 2016 – editora UCDB.

SANTOS, Sérgio Barbosa dos Santos. **Anna Pantoni: a retomada da memória ancestral macuxi e o ensino de história**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2025.

SILVA, Barbara Viggiano Rocha da. **Entre as kakxop: uma etnografia da aprendizagem e dos cantos das crianças tikmũ'ün**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Luana Santos da. **Infância dos pequenos indígenas Mbyá-Guarani da Tekoá Pindó Mirin: os entrecruzamentos com a natureza e o protagonismo nos processos educativos**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.

SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2011, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VERÍSSIMO, Silvana Mindua Vidal. **Infância Guarani, travessia, brincadeira: Kyringue onheovangaa**. 2024. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.008

FREIRA SUBVERSIVA? A VIDA RELIGIOSA DE IRMÃ MAURINA BORGES FRENTE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)

Derllânio Telecio da Silva¹

RESUMO

O presente artigo analisa, sob a ótica da História Social das Religiões, a vida religiosa feminina e resistência durante a Ditadura civil-militar no Brasil. Como recorte temporal, foi delimitado o período entre 1964 a 1985, desde a queda do governo de João Goulart (Jango) até o fim do período ditatorial. Esta investigação busca contribuir com os estudos sobre as relações entre Ditadura e Igreja no Brasil. Além disso, as relações de gênero e Igreja são postas em debate. As novas posturas da Igreja Católica frente a vida religiosa feminina são colocadas em debates no corpo deste trabalho. Este artigo busca problematizar a emancipação, participação e protagonismos de mulheres religiosas frente a ações sociais e políticas, como é o caso da Irmã Maurina Borges da Silveira (1924-2011), freira perseguida, violentada e exilada durante o período de Ditadura civil-militar no país. Como aportes, utilizaremos textos bibliográficos, jornais e documentos escritos que elucidam o envolvimento de mulheres religiosas em movimentos contra a Ditadura civil-militar no Brasil. O intuito deste trabalho é problematizar a participação efetiva de Maurina Borges em manifestações, passeatas, desfiles e eventos contrários ao regime militar instaurado no país no recorte temporal aqui delimitado. Frente ao exposto, as

1 Mestre do Curso de História da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, derllaniotelecio@hotmail.com.

práticas religiosas dessa freira progressista é o fio condutor das aquietações aqui postas.

Palavras-chave: Ditadura civil-militar, Irmã Maurina Borges, Vida Religiosa Feminina.

INTRODUÇÃO

A Igreja Católica é amplamente reconhecida como um importante agente social e político. Nesse contexto, desempenha um papel central na formação e manutenção de relações de poder, tanto dentro quanto fora do seu próprio âmbito religioso. No caso do Brasil, pode-se afirmar que esta é uma das instituições mais influentes de toda a história nacional. Entretanto, a Igreja sempre esteve permeada por discursos e práticas de dominação masculina, o que revela um caráter marcadamente androcêntrico. A cultura patriarcal, profundamente enraizada em sua estrutura e tradição, reflete-se na hierarquia institucional, que privilegia os religiosos homens. Ao longo dos séculos, as mulheres foram sistematicamente silenciadas, excluídas e desvalorizadas – dentro e fora dos espaços eclesiais. Diante disso, é pertinente questionar: será que, ainda hoje, essas mulheres continuam a carregar o peso simbólico da “culpa” de Eva?

Com a consolidação do sistema capitalista, o determinismo biológico destacou-se como um dos principais responsáveis por reforçar a divisão entre as esferas pública e privada. Os homens, considerados úteis, inteligentes e racionais, foram associados ao espaço público, atuando predominantemente nas áreas da administração, da política e da economia. Por outro lado, as mulheres, relegadas à esfera privada, foram socialmente induzidas a desempenhar papéis de docilidade e submissão, sendo educadas para o lar e o matrimônio (Belloti, 2007, p. 1).

O caráter conservador da Igreja Católica tem contribuído para a manutenção das desigualdades de gênero, uma vez que reafirma os princípios do determinismo biológico. No interior da instituição, o feminino é frequentemente concebido como elemento secundário nas relações sociais, sendo destinado às mulheres um lugar de subserviência e silêncio.

As disparidades de gênero, tanto dentro quanto fora da Igreja Católica, permaneceram evidentes ao longo do tempo. Tais assimetrias – expressas em disputas, violências, conchavos, imposições e hierarquias – continuaram a resistir durante a segunda metade do século XX. Nesse período,

especificamente entre 1964 e 1985, o Brasil vivenciou a Ditadura Civil-Militar, marcada por intensas tensões políticas, censura, repressão, tortura e conflitos ideológicos.

Para o historiador Daniel Aarão (2000) o termo “Ditadura Militar” é um equívoco, uma vez que parte considerável da sociedade civil, empresarial e eclesiástica foram coniventes com o regime ditatorial que se instaurou no Brasil, em 1964, com a queda de João Goulart. Assim,

As direitas saudaram nas ruas a vitória imprevista. Uma grandiosa Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, com centenas de milhares de pessoas, no Rio de Janeiro, comemorou o golpe militar e festejou a derrocada de Jango, das forças favoráveis às reformas e do projeto nacional estatista que encarnavam (Aarão Reis, 2000, p. 29).

Haja vista que, por um lado, parte significativa da sociedade civil, do empresariado e da própria instituição eclesiástica apoiou o golpe de 1964, consolidando o regime autoritário. Por outro lado, havia segmentos sociais profundamente insatisfeitos com a instalação e manutenção da Ditadura Civil-Militar. É a partir desse contexto que o presente artigo se propõe a analisar a trajetória de resistência de uma freira, cuja atuação se fundamentou no caráter progressista de setores da Igreja Católica, diante dos conflitos e tensões políticas decorrentes do regime ditatorial instaurado no Brasil entre 1964 e 1985.

Nesse cenário, a Igreja Católica apresentou-se como um espaço ambíguo: enquanto parte de sua hierarquia legitimava o poder militar e seus métodos repressivos, emergiam também movimentos eclesiais comprometidos com os direitos humanos, com a justiça social e com a defesa dos marginalizados. É nesse ambiente de contradições que se insere a figura da Irmã Maurina Borges da Silveira, cuja resistência simboliza a luta de mulheres religiosas que, impulsionadas pela fé e por um senso ético de justiça, enfrentaram o autoritarismo e contribuíram para a construção de uma consciência crítica no interior da própria Igreja.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo ancora-se na História Social das Religiões, buscando compreender a experiência religiosa feminina sob a perspectiva de uma história “vista de baixo”, isto é, a partir das vivências e resistências de sujeitos historicamente marginalizados. Adota-se como método o materialismo histórico-dialético e, como fundamento teórico, o marxismo, compreendido não apenas como instrumento de crítica econômica, mas também como lente interpretativa das relações sociais, políticas e simbólicas. Nessa perspectiva, a História Social das Religiões não se limita a interpretar as práticas religiosas como simples “máscaras” ou “reflexos” das lutas de classe, mas as entende como construções humanas complexas, marcadas por contradições e pela busca de sentidos, solidariedade, partilha e equidade. Assim, analisar as religiões a partir de uma ótica marxista significa reconhecê-las como fenômenos histórico-sociais, dotados de materialidade e inseridos em contextos específicos de produção e reprodução da vida social. Nas últimas décadas, observa-se um crescimento de pesquisas, especialmente em Programas de Pós-Graduação em História no Brasil, que se dedicam a investigar o papel social das religiões e sua relação com o poder, o gênero e a política. Seguindo essa linha, este artigo adota o materialismo histórico como eixo interpretativo, considerando que a maneira como homens e mulheres constroem e reproduzem sua existência social e material constitui o ponto de partida essencial para a análise histórica. Desse modo, a trajetória da Irmã Maurina Borges da Silveira é examinada não apenas como caso individual, mas como expressão concreta das tensões entre fé, poder, gênero e resistência no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira.

Esta pesquisa também se insere no campo da História do Tempo Presente (HTP), vertente historiográfica que possibilita analisar o passado a partir das questões, memórias e debates que emergem no presente. Tal abordagem permite problematizar novos recortes espaciais e temporais, levando em consideração as dinâmicas sociais e a realidade dos sujeitos

históricos envolvidos. A História do Tempo Presente, nesse sentido, propõe um diálogo contínuo entre experiência, memória e historiografia, abrindo espaço para a compreensão de processos históricos ainda em disputa e para a valorização de vozes tradicionalmente marginalizadas. Assim, este estudo alinha-se aos debates que buscam dar visibilidade à história dos grupos subalternizados, silenciados e negligenciados, especialmente as mulheres religiosas que atuaram em contextos de repressão política.

Em *Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil*, Marieta de Moraes Ferreira (2000) destaca que a HTP amplia os debates historiográficos ao incorporar novas fontes e sujeitos, tendo “como característica básica a presença de testemunhos vivos”, o que permite alcançar “uma nova inteligibilidade do passado”. É a partir dessa perspectiva que se insere o objeto desta pesquisa: a trajetória da Irmã Maurina Borges da Silveira, freira que resistiu à repressão e à violência institucional durante a Ditadura Civil-Militar brasileira. A História do Tempo Presente, nesse contexto, permite não apenas recuperar as experiências religiosas de Maurina por meio da memória e de registros documentais, mas também compreender como sua atuação política e social se articulou às lutas por justiça, liberdade e direitos humanos em meio ao autoritarismo estatal.

Para a consolidação deste artigo, utilizamos como fonte principal os periódicos da época, com destaque para o *Jornal do Brasil*. Conforme analisa Tânia Regina de Luca (2008), o uso da imprensa como fonte na historiografia brasileira passou a ganhar maior relevância a partir da década de 1980, momento em que os historiadores passaram a compreender os impressos não apenas como repositórios de fatos, mas como produtos culturais e sociais, dotados de intencionalidades e mediações próprias. Ao analisá-los, deve-se considerar, segundo a autora, aspectos como: (a) a forma como esses impressos chegavam às mãos dos leitores e sua aparência física; (b) a estruturação e a divisão interna do conteúdo; (c) as relações mantidas – ou não – com o mercado editorial; (d) a presença e o papel da publicidade; e (e) o público-alvo e os objetivos a que se propunham (Luca, 2008, p. 138-139).

Nessa mesma perspectiva, Heloísa de Faria Cruz e Maria do Rosário da Cunha Peixoto (2007) argumentam que os meios de comunicação, como jornais e revistas, devem ser compreendidos como suportes de práticas sociais, pois expressam o “lugar social” e o “tempo histórico” em que foram produzidos, sendo articulados pela intencionalidade histórica que os constitui (Cruz e Peixoto, 2007, p. 258). Assim, o uso da imprensa como fonte de pesquisa histórica é fundamental não apenas pela informação que veicula, mas pela possibilidade que oferece de compreender as representações, discursos e visões de mundo de uma determinada época.

Desse modo, os periódicos analisados – especialmente o *Jornal do Brasil* – tornam-se instrumentos valiosos para interpretar as narrativas, tensões e disputas simbólicas do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Por meio deles, é possível observar como a linguagem jornalística contribuiu para moldar percepções sobre a religiosidade, o papel da mulher e a subversão política, ao mesmo tempo em que reproduzia – ou questionava – os valores e ideologias vigentes. Portanto, as fontes da imprensa são mais do que registros do passado: constituem agentes de memória e de construção social da realidade, influenciando nossas formas de pensar, agir e compreender a história.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a segunda metade do século XX, as freiras católicas passaram a envolver-se intensamente em práticas de caridade e filantropia. Por meio desse trabalho social, essas mulheres começaram a conquistar maior visibilidade nos espaços públicos, ainda que suas ações continuassem mediadas por figuras masculinas, como padres, médicos, advogados e escritores, conforme observa Martins (2015, p. 20). O papel secundário que lhes era atribuído dentro da estrutura eclesiástica levou muitas congregações femininas a se afastarem das funções administrativas das catedrais, direcionando-se para atividades de cunho social e comunitário. No Brasil, essas congregações destacaram-se pela atuação junto aos

enfermos e às populações em situação de vulnerabilidade, configurando um novo modo de expressão religiosa feminina, ainda que sob moldes institucionais predominantemente masculinos.

O século XX marcou o auge da expansão das missões religiosas femininas, impulsionado por transformações estruturais dentro da própria Igreja Católica. Segundo Azzi (1983, p. 21), as congregações femininas assumiram papel de vanguarda no movimento de renovação pastoral, ao buscarem novos enfoques para a vida religiosa. Rosado Nunes (1985) identifica duas fases nesse processo: uma “renovação adaptativa”, entre o Concílio Vaticano II e a década de 1970, e uma “inovação criativa”, que se estendeu das décadas de 1970 a 2000. Ambas representaram momentos de modernização das estruturas conventuais, com a descentralização do poder, o fortalecimento da individualidade das freiras, a incorporação da psicologia na vida religiosa e a ampliação da autonomia pessoal e financeira das missionárias.

Essas mudanças possibilitaram o acesso das religiosas ao ensino técnico e superior, conforme suas aptidões e vocações. Muitas optaram por cursos ligados à saúde, à assistência social e à educação, áreas diretamente relacionadas às suas missões. Com isso, as freiras deixaram o confinamento conventual e passaram a exercer atividades sociais de maior alcance, sendo inclusive convidadas a substituir vigários em paróquias de pequenas cidades do interior. A atuação das congregações femininas expandiu-se para capelas, escolas, creches, hospitais e comunidades rurais, intensificando o caráter interiorano e comunitário das missões.

Do ponto de vista político, ocorreram importantes transformações nas estruturas internas das congregações. Brito e Aras (2017) explicam que o poder de decisão, antes restrito aos superiores, passou a ser democratizado, permitindo às freiras o direito ao voto. Além disso, termos hierárquicos foram substituídos: o título de “superiora” deu lugar a “coordenadora” ou “animadora”, refletindo uma nova concepção de autoridade partilhada.

A década de 1970 foi especialmente significativa para a Igreja Católica no Brasil. Após um período inicial de apoio à ascensão dos militares ao poder, muitos religiosos passaram a integrar movimentos de resistência ao regime ditatorial. Nesse contexto, emergiu a teologia da libertação, corrente teológica fundamentada em uma leitura sociológica da realidade e orientada pela “opção preferencial pelos pobres”. As comunidades eclesiais de base tornaram-se a expressão pastoral desse movimento, expandindo-se nas áreas rurais e periféricas urbanas, junto às classes populares, como destaca Nunes (2012, p. 503-504).

Ancoradas nesse novo paradigma, diversas missionárias católicas passaram a atuar de forma mais engajada politicamente, comprometendo-se com as causas sociais e com os direitos das populações marginalizadas. Algumas congregações estabeleceram parcerias com organizações não governamentais e instituições internacionais, como a Cruz Vermelha, a Visão Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para desenvolver ações de assistência e promoção humana. Entretanto, essa aproximação com os movimentos populares também gerou tensões com as autoridades civis e eclesiásticas. Cubas (2017) aponta que muitas missionárias católicas participaram de manifestações e passeatas contrárias ao regime militar. Rosado Nunes (2012) reforça que freiras influenciadas pelos ideais da teologia da libertação fizeram firme oposição à ditadura civil-militar. Assim, conforme observa Garcia (2006, p. 11), a vida religiosa feminina passou de um modelo institucional rígido e conservador para uma vivência renovada, moderna e comprometida com a transformação social.

A teologia feminista, por sua vez, procurou evidenciar o papel das mulheres na Igreja, denunciando as desigualdades de gênero historicamente reproduzidas no interior da instituição. Rogers (2014) observa que muitas freiras buscavam afastar-se do controle clerical masculino, aproveitando as reformas estruturais para exercer sua vocação em espaços mais autônomos. Para muitas delas, a filantropia tornou-se não apenas

uma forma de servir, mas também de resistir e afirmar a presença feminina na esfera pública, como analisa Perrot (1994, p. 36).

Nesse contexto, as religiosas que se identificavam com os ideais progressistas da teologia da libertação e da teologia feminista tornaram-se alvo de perseguições e violências durante o regime militar. Entre elas, destaca-se a irmã Maurina Borges da Silveira (1924–2011), freira franciscana que foi presa, violentada e posteriormente exilada em decorrência de sua atuação social e política. Sua trajetória sintetiza a resistência das mulheres religiosas que, movidas pela fé e pelo compromisso com os pobres, desafiaram as estruturas de poder e o autoritarismo do período.

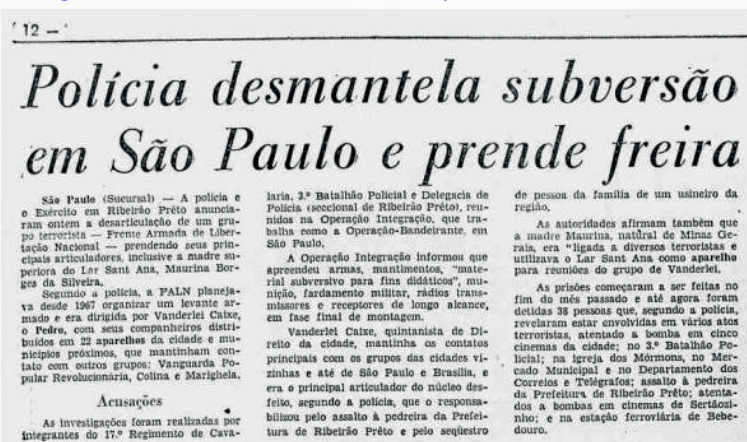
MAURINA BORGES, A FREIRA QUE SE REBELOU

Maurina Borges da Silveira (1924–2011) foi uma freira nascida na pequena cidade de Perdizes, no interior do estado de Minas Gerais. Ingressou na Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição em 11 de janeiro de 1950, dedicando sua vida religiosa ao serviço comunitário e ao compromisso com os mais pobres. Desde os primeiros anos de vida consagrada, destacou-se pela atuação em projetos voltados à educação, à saúde e à assistência social, exercendo um papel relevante nas ações pastorais junto às populações marginalizadas. Segundo Caroline Jaques Cubas (2017), Maurina desenvolveu um intenso trabalho missionário em defesa da dignidade humana e dos direitos das camadas populares, o que a colocou em constante contato com as tensões políticas e sociais que marcaram o Brasil durante o período da Ditadura Civil-Militar. De acordo com Cubas,

Antes de assumir a direção do Lar Sant'Ana, em Ribeirão Preto, trabalhou por 10 anos no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em São Paulo, e outros 10 anos no Juvenato Coração de Jesus, em Gaspar, SC. Em 1968 assumiu finalmente a direção do Lar Sant'Ana, destinado ao cuidado e abrigo de crianças órfãs e palco dos acontecimentos que envolveram madre Maurina com a guerrilha armada (Cubas, 2017, p.1).

Na sexta-feira, 14 de novembro de 1969, a Irmã Maurina Borges da Silveira ganhou destaque nas páginas do *Jornal do Brasil*, que estampou a manchete “Polícia desmantela subversão em São Paulo e prende freira”. A matéria apresentava a religiosa como envolvida em atividades consideradas subversivas pelo regime militar, refletindo o clima de repressão e censura característico daquele período. A Figura 1, a seguir, reproduz a notícia publicada, evidenciando a forma como a imprensa da época retratou o caso e colaborou para a construção de uma imagem pública marcada pela criminalização da resistência.

Figura 1 – Jornal do Brasil noticia prisão de Irmã Maurina



Fonte: Jornal do Brasil (1969) - Hemeroteca Digital - BNDigital - Fundação Biblioteca Nacional

De acordo com a reportagem publicada pelo *Jornal do Brasil*, a freira era apontada como uma das principais articuladoras de um suposto grupo “terrorista”. Segundo a manchete, a religiosa utilizava o Lar Sant’Ana, instituição que dirigia em Ribeirão Preto (SP), como um “aparelho subversivo” vinculado a atividades contrárias ao regime. O uso do termo “subversão”, recorrente no vocabulário político e midiático da época, servia como categoria genérica para designar qualquer ação, discurso ou indivíduo percebido como uma ameaça à ordem estabelecida pelo Estado autoritário e anticomunista consolidado durante a Ditadura Civil-Militar brasileira.



A Irmã Maurina foi acusada por transformar o Lar Sant'Ana em um aparelho a serviço das Forças Armadas de Libertação Nacional (FALN)². Desta forma, a freira não passava de uma terrorista sob a ótica do governo brasileiro daquele período. Mais tarde, especificamente em 1970, Maurina é incluída em uma lista de presos políticos que teriam que ser banidos do Brasil, com aponto Jaques Cubas (2017):

Em março de 1970, o nome de madre Maurina foi incluído em uma lista de presos políticos a serem banidos do país, em troca de Nobuo Okuchi, consul japonês raptado por integrantes da VPR - Vanguarda Popular Revolucionária. No mesmo mês, partiu em direção ao exílio, no México, retornando ao Brasil apenas após a anistia, em 1979. Os motivos de inclusão do nome de Maurina na referida listagem são, ainda hoje, incertos. Para familiares da religiosa, a inclusão do nome de Maurina na listagem foi uma forma de propaganda política, de grupos de esquerda chamarem atenção e demonstrarem o ponto ao qual chegaram os militares no regime instaurado em 1964 (Cubas, 2017, p.7).

Evaristo Arns, frade franciscano e escritor brasileiro, afirma que o fato de Maurina ser “freira e mulher, chamava mais atenção do que tudo”. O estudioso ainda ressalta a ausência de referências sobre a vida religiosa feminina. Em entrevista a Denise de Assis, o religioso fala sobre Maurina:

‘Não foi. Está na hora de acabar com as mentiras e os boatos que rondam esse episódio. Penso que a inclusão do seu nome na lista de trocados pelo cônsul japonês se deve aos próprios militares. Eles queriam, naquele momento, demonstrar para a opinião pública o quanto a Igreja estava comprometida com a causa. Essa foi a forma de desmoralizar os religiosos, exibindo-os como terroristas, numa espécie de vingança. Ela era mulher e freira. Isso chamava atenção mais que tudo. Era como estarem dizendo: “Olha, precisamos agir, pois até as freiras já estão metidas nisso.”³

-
- 2 As Forças Armadas de Libertação Nacional, ou simplesmente FALN, foi uma organização que surgiu em São Paulo em 1967 através da inquietação de movimentos sociais locais que reuniram operários, trabalhadores rurais, estudantes e religiosos em busca de reforçar as lutas sociais que estavam sendo ameaçadas pela Ditadura brasileira. (CUBAS, 2017).
- 3 O drama de Madre Maurina. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro. 16 nov. 2003. p. 3

Diante das inúmeras polêmicas envolvendo o caso da Irmã Maurina Borges da Silveira e das diferentes versões sobre sua inclusão na lista de presos políticos destinados ao exílio, uma coisa era certa: Maurina não desejava deixar o Brasil. No entanto, foi forçada ao exílio e enviada para o México, onde permaneceu por catorze anos. Em 1º de julho de 1971, a religiosa chegou a receber uma autorização oficial para retornar ao país e responder aos processos decorrentes de seu banimento, mas apenas em 1979, com a revogação dos atos de banimento político, pôde efetivamente regressar.

Conforme observa Cubas (2017, p. 8-9), o retorno de Maurina ocorreu em um contexto de abertura política e de rearticulação dos movimentos sociais e eclesiais que haviam sido reprimidos durante os anos de maior endurecimento do regime militar. Após sua volta ao Brasil, a trajetória da Irmã Maurina foi marcada por um silêncio institucional e midiático, reflexo de um país que ainda lidava com as marcas da repressão e da censura.

Sua história, entretanto, simboliza a dor, a resistência e a coragem das mulheres que enfrentaram as estruturas patriarcais e autoritárias da Ditadura Civil-Militar. Ser mulher, religiosa e militante nesse contexto significava enfrentar o duplo silenciamento – imposto tanto pelo regime político quanto pela hierarquia eclesiástica masculina. Em 20 de junho de 2014, durante os trabalhos da Comissão da Verdade da Subseção de Ribeirão Preto da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), novas informações vieram à tona sobre as torturas sofridas pela freira. No depoimento do frei Manoel Borges da Silveira, foi relatado que Maurina teria sido submetida a assédio sexual e torturas físicas, incluindo episódios em que seus agressores a forçaram a presenciar cenas humilhantes – ficando nus diante dela e rasgando suas vestes –, além da aplicação de choques elétricos em várias partes do corpo.

Tais relatos revelam não apenas a brutalidade do regime, mas também o caráter sexista e simbólico da violência praticada contra mulheres consideradas “subversivas”. A trajetória da Irmã Maurina, portanto, consti-

tui um símbolo de resistência feminina e religiosa frente ao autoritarismo, à misoginia e à perseguição ideológica. Sua experiência inscreve-se no conjunto de memórias silenciadas da Ditadura, evidenciando o papel das mulheres – especialmente das religiosas – na defesa dos direitos humanos, da justiça social e da dignidade das populações marginalizadas.

Maurina Borges da Silveira foi vítima de um sistema político repressivo, mas também se tornou um expoente de fé libertadora, cuja vida e sofrimento ecoam como testemunho da resistência cristã progressista no Brasil do século XX.

A história de Maurina Borges da Silveira ultrapassa os limites de uma biografia individual: ela se insere num contexto mais amplo de luta e resistência das mulheres religiosas frente ao autoritarismo do Estado e às estruturas patriarcais da Igreja. Sua experiência demonstra que, mesmo diante da repressão, a fé podia ser transformada em instrumento político e libertador. Nesse sentido, a figura de Maurina rompe com o estereótipo da freira passiva e submissa, apresentando-se como um símbolo de coragem, empatia e compromisso social.

A trajetória da religiosa também reflete as contradições internas da própria Igreja Católica durante a Ditadura Civil-Militar. Enquanto parte da hierarquia eclesiástica legitimava o regime e mantinha-se alheia às violações de direitos humanos, outro setor, inspirado pela Teologia da Libertação, aproximava-se das causas populares e dos movimentos sociais. Maurina se insere nesse segundo grupo: sua prática pastoral se orientava pelo evangelho vivido na perspectiva dos pobres e oprimidos, o que a colocou em rota de colisão com o poder militar e, em muitos momentos, com o próprio clero.

A partir dessa leitura, percebe-se que a resistência de Maurina não se limitou ao campo político, mas também se deu no campo simbólico e espiritual. Sua fé, reinterpretada à luz da justiça social, converteu-se em forma de insurgência ética contra o medo, a opressão e a desigualdade. Em um contexto em que a voz feminina era constantemente silenciada, a freira mineira transformou o testemunho de sofrimento em instrumento

de denúncia e memória. Assim, seu legado contribui para o fortalecimento da memória coletiva das mulheres que foram vítimas diretas da repressão e, ao mesmo tempo, protagonistas de uma resistência silenciosa, mas profundamente transformadora.

Desse modo, a análise de sua trajetória não apenas ilumina aspectos esquecidos da história religiosa e política do Brasil, mas também reforça a importância de se compreender as relações entre gênero, poder e espiritualidade. A memória da Irmã Maurina convoca a sociedade contemporânea a revisitar o passado com um olhar crítico e sensível, reconhecendo as múltiplas vozes que compõem a narrativa histórica. É a partir dessa reflexão que se pode transitar para a síntese final deste trabalho, que busca compreender como a vida religiosa feminina foi historicamente marcada por processos de inferiorização e silenciamento, mas também por gestos de resistência, fé e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o presente trabalho buscou elucidar como a vida religiosa feminina, especialmente no contexto brasileiro, esteve historicamente condicionada a um universo de inferiorização, controle e silenciamento, tanto no interior da Igreja Católica quanto nas estruturas sociais mais amplas. A análise da trajetória da Irmã Maurina Borges da Silveira permite compreender de forma concreta como tais mecanismos de dominação se materializaram no corpo e na vida de uma mulher religiosa que ousou transgredir os limites impostos pelo regime autoritário e pela própria instituição eclesial. O caso de Maurina é paradigmático porque revela a intersecção entre fé, política e gênero em um dos períodos mais sombrios da história brasileira.

A prisão, o exílio e as torturas sofridas pela freira demonstram o quanto as mulheres foram vítimas de uma dupla violência: a repressão estatal, de caráter político e ideológico, e a opressão patriarcal, enraizada nas instituições religiosas e civis. No interior da Igreja, Maurina representava uma

voz dissonante – uma mulher consagrada, progressista e engajada nas causas sociais – e, fora dela, era vista pelo regime como uma ameaça à ordem estabelecida. Sua atuação junto às comunidades empobrecidas e sua aproximação com os ideais da Teologia da Libertação colocaram-na sob vigilância, prisão e tortura, marcando de maneira trágica sua trajetória.

Entretanto, a memória de Maurina não se resume ao sofrimento. Ela se converte em símbolo de resistência feminina e cristã, expressando a força de um segmento de mulheres que, mesmo diante da censura e da violência, ousaram viver uma fé comprometida com a justiça social. Essas mulheres, entre elas freiras, leigas e militantes, transformaram o espaço da religião em um território de ação política, questionando o monopólio masculino da palavra e do poder dentro da Igreja e da sociedade.

Ao refletirmos sobre essa trajetória sob a ótica da História do Tempo Presente, é possível compreender que a recuperação dessas experiências não tem apenas valor memorial, mas também caráter político e pedagógico. A rememoração das vozes silenciadas pela ditadura e pela estrutura patriarcal é, em si mesma, um ato de resistência e de reinterpretação da história. Nesse sentido, a recordação da Irmã Maurina e de tantas outras mulheres religiosas assume o papel de memória ativa, que se opõe à lógica do esquecimento institucional e social.

À luz das reflexões de Maurice Halbwachs (2013), pode-se afirmar que a memória da Irmã Maurina integra aquilo que o autor denomina de “memória coletiva”. A memória, para Halbwachs, não é apenas uma faculdade individual, mas um processo que se constrói em comunidade, em diálogo com os grupos sociais que dão sentido às lembranças. A “memória coletiva” é, portanto, o resultado das interações e das partilhas simbólicas que permitem que determinados eventos – como as experiências de repressão e resistência vividas por Maurina – permaneçam vivos no imaginário social. Como explica o autor, “as lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se refiram a acontecimentos que somente nós vivenciamos, pois jamais estamos sós” (Halbwachs, 2013, p. 30).

Nesse sentido, ao reconstituirmos a trajetória da Irmã Maurina, estamos também ativando uma memória coletiva que pertence não apenas às comunidades religiosas, mas à sociedade brasileira como um todo. Essa memória é um instrumento de reparação simbólica, pois devolve à história o protagonismo das mulheres que foram, durante décadas, relegadas ao esquecimento. A construção dessa memória coletiva depende, contudo, de uma comunidade de lembrança – um conjunto de sujeitos e instituições dispostos a reconhecer, preservar e transmitir essas narrativas.

Complementarmente, o conceito de “lugares de memória”, proposto por Pierre Nora (1993), contribui para compreender como eventos como o da Ditadura Civil-Militar e as experiências de perseguição religiosa podem ser revisitados e ressignificados. Para Nora, o “lugar de memória” não se limita a um espaço físico ou material, mas pode manifestar-se através de práticas simbólicas, rituais, comemorações e, sobretudo, lembranças. Assim, a memória da Irmã Maurina pode ser entendida como um lugar simbólico de resistência, um ponto de ancoragem entre o passado e o presente, entre o esquecimento e a lembrança, entre a violência e a fé.

Os “lugares de memória” ganham especial relevância em sociedades que passaram por regimes autoritários, como o Brasil, onde a disputa pela memória é também uma disputa pelo poder de narrar a história. As lembranças de repressão, exílio, tortura e morte são constantemente ameaçadas pelo esquecimento e pela negação, seja por parte de instituições políticas, seja por discursos revisionistas que tentam minimizar as atrocidades cometidas durante o regime militar. Nessa perspectiva, visitar a história de Maurina Borges da Silveira significa romper o pacto de silêncio que ainda persiste em torno da violência praticada contra as mulheres durante a ditadura.

A memória da freira torturada e exilada transcende, portanto, o âmbito individual. Ela se inscreve em uma trama coletiva de dor e resistência, compartilhada por milhares de mulheres que, dentro e fora da Igreja, lutaram por justiça, liberdade e igualdade. Relembrar sua trajetória

é um ato político que reafirma a necessidade de reconstruir a história a partir das margens, das vozes esquecidas e dos corpos violentados.

Cabe ainda destacar que, no campo da História Social das Religiões, o caso de Maurina adquire valor analítico por revelar o modo como o discurso religioso pode ser tanto um instrumento de dominação quanto de libertação. Enquanto a estrutura hierárquica da Igreja manteve o androcen-trismo e a subordinação feminina, as freiras progressistas reinterpretaram a fé cristã como um caminho de emancipação e compromisso social. A resistência de Maurina, inspirada por valores evangélicos de solidariedade e justiça, demonstra a potência de uma espiritualidade engajada, que transforma a religião em espaço de ação política e ética.

Ao analisarmos o sofrimento da Irmã Maurina, não se trata de explorar o trauma como espetáculo, mas de reconhecer sua dimensão histórica e simbólica. As lembranças de abusos, repressões, violações, exílios e torturas que emergem de testemunhos como o seu representam experiências-limite que desafiam a narrativa oficial e exigem novas formas de escuta e interpretação. Tais memórias denunciam a violência do Estado e, ao mesmo tempo, revelam a resistência cotidiana de sujeitos que, apesar do medo e da dor, mantiveram viva a esperança de transformação.

No entanto, há dois grandes riscos associados a essas recordações: o esquecimento e o silenciamento. O primeiro se manifesta na indiferença social e institucional diante das vítimas da ditadura; o segundo, na tentativa deliberada de apagar ou deslegitimar suas vozes. Combater esses riscos exige políticas de memória que valorizem a escuta das mulheres e dos grupos marginalizados, bem como a produção acadêmica e cultural comprometida com a verdade histórica.

Assim, a história da Irmã Maurina Borges da Silveira permanece como um convite à reflexão e à responsabilidade coletiva. Ela nos interpela a pensar o papel das mulheres na construção de uma sociedade mais justa e o compromisso da Igreja com os valores humanos que transcendem qualquer poder terreno. Sua vida e sofrimento representam não apenas

uma página dolorosa do passado, mas uma memória viva, capaz de inspirar novas formas de fé, resistência e solidariedade no presente.

REFERÊNCIAS

AARÃO, Daniel. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

AZZI, Riolando. (org.) **A Vida Religiosa no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1983.

BELLOTTI, Karina Kosicki. Gênero e Religião. In: SOUZA, Sandra Duarte de. (org) **Gênero e Religião no Brasil: Ensaio Feministas**. São Bernardo do Campo: Editora da Umesp, 2007.

BRITO, Leandro N.; ARAS, Lina M. B. Aspectos históricos da vida consagrada feminina no Brasil: ser freira antes e depois do Concílio Vaticano II. Seminário Internacional Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499444781_ARQUIVO_AspectosHistoricosdaVidaConsagradaFemininaNoBrasilSerFreiraAntesEDepoisdoConcilioVaticanoII.pdf> Acesso em: 24 de novembro de 2023.

CUBAS, Caroline Jaques. **Religiosidade, resistência e ditadura em Maurina Borges da Silveira**. XXIX Simpósio Nacional de História. p 1-7, 2017.

CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. **Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

GARCIA, Martnina Maria Eudosia. **Recomposição da Vida Religiosa: Estudo das relações entre indivíduo e comunidade em congregações femininas**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.

LUCA, Tânia Regina de. A imprensa como fonte para a história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-154.

MARTINS, Ana Paula Vosne. **A Feminilização da Filantropia**. Gênero, Niterói, vol. 15, n. 2, p. 13-18, setembro de 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NUNES, Maria José F. Rosado. **Vida Religiosa nos meios populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

NUNES, Maria José F. Rosado. **Freiras no Brasil**. In: PRIORE, Mary Del (Org). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012.

PERROT, Michelle. Sair. In: FRAISSE, Geneviève; PERROT, M. (orgs.). **A história das mulheres no Ocidente**: o século XX. Tradução de M. H. da C. Coelho, I. M. Vaquinhas, L. Ventura e G. Mota. Porto: Afrontamento/São Paulo: EBRADIL, 1994.

ROGERS, Katherine. **Feminismo e Igreja**: diálogos e resistências. Lisboa: Paulus, 2014.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.009

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE O PROJETO DAS CIDADES EDUCADORAS NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A INFÂNCIA

Marcelly Gonçalves¹
Charlles Tayomitsu Ono²

RESUMO

O acesso das crianças à cidade tem sido limitado, uma vez que essas são destinadas às instituições formais de ensino e espaços privados de lazer, distanciando-se assim, dos espaços urbanos da cidade. Pensando nisso, o Projeto das Cidades Educadoras, colocado em prática pelas cidades pertencentes à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), representa um importante movimento internacional para garantia de cidades que desempenham um papel de agente educativo na vida de seus habitantes, sobretudo para as crianças. Possibilitando uma educação para cidadania, a partir de princípio apresentados por meio da Carta das Cidades Educadoras. Diante da importância de tal projeto, o trabalho aqui posto – de abordagem qualitativa e orientação bibliográfica – apresenta uma revisão bibliográfica acerca de artigos científicos a respeito do cenário em que se encontra o Projeto das Cidades Educadoras, no Brasil, levando em consideração sua relação com a

- 1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Presidente Prudente - SP, marcelly.goncalves@unesp.br;
- 2 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Presidente Prudente - SP, ct.ono@unesp.br.

infância. Para tanto, utilizou-se como base de dados o Portal SciELO, o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico. Além disso, como metodologia para a análise de dados, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). Por fim, no que diz respeito a aparição da infância em estudos que tratam sobre essa temática, é notório uma ascensão desse tópico, o que demonstra preocupação por parte dos pesquisadores em discutir a relação entre cidade e infância.

Palavras-chave: Movimento Internacional das Cidades Educadoras; Cidade que Educa; Cidadania Infantil; Educação Não-Formal; Análise Textual Discursiva.

INTRODUÇÃO

A cidade representa um importante espaço de vivências para a infância, pois é rica em contextos de aprendizagens e interações, potencializando assim os direitos das crianças, as quais “[...] transformam os espaços urbanos em lugares, isto é, em contextos de interação revestidos de sentido e de emoções” (Sarmiento, 2018, p. 233, apud Christensen; O’Brien, 2003).

Entretanto, se faz perceptível o afastamento entre criança e cidade, em decorrência de diversos fatores, como o crescimento desenfreado das cidades, que se conectam a questões, como: violência urbana; intensificação do trânsito; e indisponibilidade de tempo livre dos pais e familiares. Diante disso, as vivências infantis são, em sua maioria, planejadas, supervisionadas e controladas por adultos, que limitam a autonomia infantil com inúmeras regras e normatizações, restringindo o comportamento das crianças e o desenvolvimento da cidadania infantil (Sarmiento, 2018).

A criança passa por um processo de institucionalização, em que se torna refém de instituições de educação formal, ou seja, aquelas que dependem de uma orientação educacional unificada, como o currículo escolar, estruturadas através de instâncias hierárquicas e burocráticas, definidas em âmbito nacional e supervisionadas por órgãos fiscalizadores (Gadotti, 2005).

Essas instituições são compreendidas como um instrumento para formar as crianças como futuros cidadãos ativos, contraditoriamente isolando-as da vida em sociedade (Sarmiento, 2018). Consequentemente, a cidade torna-se um espaço assustador para as crianças, as quais estão cada vez mais restritas em seus lares. No entanto, a criança possui o direito de vivenciar a cidade, saindo de casa e ressignificando a cidade como parte de seu mundo, portanto este ambiente urbano necessita de transformações (Gadotti, 2005).

Pensando nessa mudança, discussões a respeito do conceito de Cidade Educadora vêm intensificando-se desde a década de 90, a partir do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado na cidade de Barcelona, Espanha. O qual abriu caminho para que alguns anos mais

tarde, em 1994, acontecesse a constituição da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). A AICE se trata de uma associação não governamental, que possui como objetivo reunir cidades que possuam princípios convergentes aos de uma Cidade Educadora (AICE, 2013).

Atualmente, a associação possui 28 países vinculados a ela, sendo ao todo 492 cidades. No que tange o Brasil, 42 cidades se encontram associadas a AICE, as quais formam a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE), coordenada pela cidade de Curitiba (PR), tendo como parte da Comissão de Coordenação Guarulhos (SP) e Passo Fundo (RS). No quadro abaixo é possível observar as cidades que fazem parte da REBRACE, assim como o ano de ingresso na AICE:

Quadro 1 - Relação Cidade-Ano de Ingresso na AICE

ANO DE INGRESSO	CIDADES ASSOCIADAS
Década de 90	Porto Alegre (RS)
2004	São Paulo (SP)
2008	Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP),
2011	Santiago (RS)
2014	Guarulhos (SP)
2015	Mauá (SP)
2016	Horizonte (CE)
2018	Nova Petrópolis (RS)
2019	Camargo (RS), Carazinho (RS), Curitiba (PR), Marau (RS), Soledade (RS)
2020	Araraquara (SP), São Gabriel (RS),
2021	Apucarana (PR), Guaporé (RS), Passo Fundo (RS), Raul Soares (MG), Sarandi (RS)
2022	Monte Horebe (PB), Palmeira (PR), Três Palmeiras (RS), Vitória de Santo Antão (PE)
2023	Concórdia (SC), Florianópolis (SC), Mata (RS), Piên (PR), Quitandinha (PR), Santa Maria (RS); São José dos Campos (SP), São Vicente do Sul (RS)
2024	Fagundes Varela (RS), Ipecaetá (BA), Olinda (PE), Pontalina (GO), Rio Brilhante (MS), Tijucas do Sul (PR)

Fonte: Elaborado pelos autores³

3 Com base em AICE (2019); Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ([s.d]); Nogueira (2014); Prefeitura de Santos (2008); Dias (2017); Prefeitura de Santiago (2011); Secretaria de Educação Guarulhos/SP (2014); Zerner (2015); Prefeitura de Horizonte ([s.d]); Prefeitura

Vale ressaltar que não estão contempladas no quadro a cidade de Morretes (PA) e São Caetano do Sul (SP), pois não foi possível encontrar informações sobre a adesão dessas cidades ao movimento. Ainda em relação a adesão do Brasil ao Projeto das Cidades Educadoras, pode-se afirmar que as discussões a respeito das Cidades Educadoras têm se intensificado nos últimos anos e, portanto, se apresenta como uma temática pertinente de pesquisa.

Diante disso, este trabalho possui como objetivo compreender o cenário do Projeto das Cidades Educadoras em território brasileiro, levando em consideração sua relação com a infância. Pensando nisso, considera-se aqui infância como categorial geracional permanente (Qvortrup, 2010), ou seja, deve ser reconhecida como parte constituidora da sociedade. Tal categoria geracional é composta por crianças, compreendidas neste trabalho como aquelas que possuem até 12 anos incompletos (Brasil, 1990).

METODOLOGIA

O estudo aqui posto possui abordagem qualitativa (Minayo (2016), uma vez que busca compreender um movimento social, sua situação no Brasil e sua relação com a infância. Além disso, tem seu desenvolvimento pautado sob materiais anteriormente produzidos e publicados, o que de acordo com Gil (2022), se constitui como um estudo bibliográfico. A escolha por esse tipo de pesquisa se deu devido a necessidade de ampliar

Municipal de Nova Petrópolis (2018); UPF (2019a, 2019b); Prefeitura Municipal de Carazinho (2019); Prefeitura Municipal de Curitiba (2019); Prefeitura de Marau (2019); Prefeitura Municipal de Araraquara (2022); Pastorio, Pastorio e Moll (2021); Prefeitura de Apucarana (2021); Leis Municipais (2021a; 2021b); Prefeitura de Passo Fundo (2021); Prefeitura Municipal de Raul Soares (2021); Paraíba Já (2022); Prefeitura Municipal de Palmeira (2022); Prefeitura Municipal de Três Palmeiras (2022); Prefeitura da Vitória de Santo Antão (2022); Município de Concórdia (2023); Portal C1 (2023); Câmara Municipal de Mata/RS (2023); Piên Prefeitura ([s.d]); Prefeitura de Quitandinha (2023); Prefeitura de Santa Maria (2023); Prefeitura São José dos Campos (2023); Portal de Legislação do Município de São Vicente do Sul/RS (2023); Studio Notícias (2024); De Olho na Cidade (2024); Prefeitura de Olinda (2024); Prefeitura Municipal de Pontalina (2024); Prefeitura Municipal de Rio Brilhante (2024); Prefeitura Municipal de Tijucas do Sul (2024).

o olhar a respeito do Movimento Internacional das Cidades Educadoras em território brasileiro, acessando dessa forma produções de diferentes regiões do Brasil.

Para a identificação e seleção dos materiais bibliográficos, foi realizada uma revisão da literatura a respeito do tema em questão, em vista de averiguar o que já foi produzido e como o assunto tem sido tratado pelos pesquisadores brasileiros. Para tanto, definiu-se os periódicos científicos como fonte bibliográfica deste trabalho, tendo em mente que esses “[...] constituem a principal fonte bibliográfica utilizadas nas revisões de literatura [...] Graças a eles é que se torna possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais [...]” (Gil, 2019, p. 75).

Por conseguinte, optou-se pelas seguintes base de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Essas escolhas justificam-se pela abrangência de diversas áreas do conhecimento nas bases de dados, o que se faz pertinente ao buscar produções que tratam das Cidades Educadoras, visto que essa é uma temática que trabalha com a interdisciplinaridade.

No que tange a busca pelos periódicos, foram estabelecidas as seguintes palavras-chave: cidade educadora, infância e Brasil. Pensando em abranger uma maior quantidade de trabalhos, considerou-se os sinônimos: cidade que educa e criança; com isso, a estratégia de busca utilizada foi a seguinte: (“cidade educadora” OR “cidade que educa”) AND (infância OR criança) AND Brasil.

A respeito dos critérios de inclusão, foram considerados periódicos científicos publicados nos últimos 10 anos, ou seja, de 2015 a 2025, em prol de garantir certa contemporaneidade para o trabalho em questão; publicações com acesso aberto; e produções nacionais. Com isso, chegou-se a 0 resultados no SciELO, 37 no Portal CAPES e 55 no Google Acadêmico.

Após a etapa de busca, iniciou-se a identificação e seleção dos periódicos pertinentes para a discussão aqui desenvolvida. Para tanto, foram levados em consideração os títulos dos materiais, bem como seus resu-

mos. Neste momento, foi realizada uma leitura de caráter exploratório em cada trabalho, a qual “[...] possibilita identificar seu objetivo, os métodos utilizados e os resultados alcançados. Essa leitura [...] de modo geral, é suficiente para descartar a maioria dos artigos [...]” (Gil, 2022, p. 68), com isso foram selecionados 9 trabalhos.

Em seguida, foi realizada uma leitura seletiva (Gil, 2019), com o objetivo de selecionar somente os trabalhos que se apresentassem pertinentes para a discussão aqui proposta. A partir dessa etapa, foi necessário interromper a leitura de algumas produções. Primeiramente, um dos artigos foi descartado, pois tratava-se de um dossiê e não apresentava relação direta com Projeto das Cidades Educadoras. Além disso, outra pesquisa foi excluída, uma vez que não apresentou tópicos de discussão a respeito da infância.

Ademais, foram excluídos outros dois trabalhos, pois um não abordou o Projeto das Cidades Educadoras, e sim o movimento Cidade das Crianças, criado por Tonucci. E o outro não aprofundou discussões a respeito da AICE, não apresentando informações pertinentes para este trabalho. Por fim, restaram os seguintes trabalhos:

Quadro 2 – Trabalhos selecionados após a leitura seletiva

Título	Autor	Base de Dados
A percepção de crianças e adolescentes sobre os valores transmitidos pela cidade a partir do conceito de cidade educadora.:	Mourão; Junior; Santos	Portal CAPES
Cidade Educadora e o Programa Linhas do Conhecimento: representações sociais de professoras de educação infantil	Donato; Ens; de Jesus	Portal CAPES
Educação Infantil e Cidade Educadora: pelas representações do discurso documental e das narrativas	Donato; Nagel	Portal CAPES/ Google Acadêmico
A Sociologia da Infância e as Culturas Infantis Educando as crianças na constituição de cidades que educam e transformam	Cerutti; Vieira; de Almeida	Google Acadêmico
As crianças e a cidade: pontos de vista e práticas sociais/culturais	Valença	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a seleção final dos artigos, estes foram submetidos a uma leitura integral, denominada por Gil (2019), como leitura analítica, que possui como objetivo:

[...] ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que possibilitem a obtenção de respostas da pesquisa [...] trata-se, portanto, de uma leitura que possibilitará a hierarquização das ideias e a elaboração de uma síntese” (Gil, 2019, p. 80)

Simultaneamente à leitura integral desses materiais, construiu-se fichas de apontamentos (Gil, 2019), referente a eles. Com o propósito de identificar as fontes bibliográficas utilizadas pelos autores, tomar notas de dúvidas e ideias que apareceram ao decorrer da leitura e registrar os conteúdos de maior interesse, bem como comentários a respeito desses. Para isso, foi utilizado o *software Notion*, o que facilitou a organização dos fichamentos para análise de dados que foi desenvolvida posteriormente.

Com o objetivo de facilitar a compreensão da temática central de cada artigo, assim como seus objetivos, percursos metodológicos e resultados, construiu-se o quadro abaixo:

Quadro 3 - Informações sobre os artigos selecionados

Título
A percepção de crianças e adolescentes sobre os valores transmitidos pela cidade a partir do conceito de cidade educadora
Objetivo
“[...] investigar a percepção de crianças e adolescentes do quarto e quintos anos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Picos/PI sobre as possíveis demandas por uma cidade educadora” (Mourão; Junior; Santos, 2022, p. 3)
Percurso Metodológico
A pesquisa – de abordagem qualitativa – foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo, em uma escola municipal da cidade de Picos (PI), que atende crianças em situação de vulnerabilidade econômica. Os discentes envolvidos tratavam-se de crianças e adolescentes de 4º e 5º anos, com idades entre 9 e 15 anos. Ao todo foram 12 anos, 6 de cada turma (3 meninas e 3 meninos), escolhidos de maneira aleatória. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram desenhos e entrevistas semiestruturadas, em prol de compreender a percepção dos alunos sobre os espaços da cidade.



Resultados
Picos (PI), é percebida pelas crianças como uma cidade “[...] que se mostra seletiva, tanto pelo poder público quanto pela sociedade, necessita de investimentos que promovam inovação e melhorias por não garantir serviços de qualidade como, saúde e educação” (Mourão; Junior; Santos, 2022, p. 14)
Título
Cidade Educadora e o Programa Linhas do Conhecimento: representações sociais de professoras de educação infantil
Objetivo
Compreender as representações sociais das docentes atuantes na Educação Infantil – que tiveram algum tipo de contato com o programa Linhas do Conhecimento durante sua prática em sala de aula – da cidade de Curitiba (PR), acerca da concepção de Cidade Educadora
Percurso Metodológico
A pesquisa – de abordagem qualitativa e com base na Teoria das Representações Sociais (TRS) – trabalhou com as representações sociais de 37 professoras que atuam na Educação Infantil de Curitiba (PR) e que contemplam nos planejamentos escolares propostas viabilizadas através do programa Linhas do Conhecimento. As docentes escreveram 5 palavras a partir do termo indutivo Cidade Educadora e, posteriormente precisavam explicar a ordem e o porquê das palavras. 178 palavras foram processadas pelo <i>software EVOC</i> e, para checar os dados, foi usado o <i>software Iramuteq</i>
Resultados
As docentes compreendem a pertinência de uma educação em diálogo com a cidade, ou seja, com o espaço físico e cultural que permeia as crianças. Além disso, o programa Linhas do Conhecimento se mostra uma política pública importante por desafiar as docentes à pensarem em processos pedagógicos que ultrapassem as salas de aula e os muros escolares, “[...] para que as crianças, junto de suas professoras, possam viver a/cidade, mesmo que de forma gradativa e tímida ainda, mas com prognóstico de inúmeras possibilidades de aprendizagem” (Donato; Ens; De Jesus, 2020, p. 22)
Título
Educação Infantil e Cidade Educadora: pelas representações do discurso documental e das narrativas
Objetivo
“[...] analisar o discurso presente na Carta das Cidades Educadoras, produzido pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e sua relação com o da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, e do Programa Linhas do Conhecimento da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (PR)” (Donato; Nagel, 2020, p. 1205)
Percurso Metodológico

A pesquisa – de abordagem qualitativa – realizou “[...] aproximações teórica entre o campo da abordagem de discursos como narrativas documentais e o da Teoria das Representações Sociais (TRS)” (Donato; Nagel, 2020, p. 1209), em vista de refletir a respeito dos discursos presentes nos documentos. Para tanto, o *corpus* da pesquisa foi processado através do *software Iramuteq*, possibilitando assim a Análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) da Carta das Cidades Educadoras. Em seguida, os pesquisadores discutiram sobre sua relação com os discursos presentes na BNCC e no Programa Linhas do Conhecimento

Resultados

O discurso apresentado pela Carta das Cidades Educadoras apresenta relação com as perspectivas dispostas na BNCC, bem como no Programa Linhas do Conhecimento. Através da política pública de Curitiba (PR), a cidade é capaz de exercer seu papel de “[...] pensar em uma educação infantil que extrapole os muros das instituições educativas, considerando as condições para a aprendizagem, materialidades, tempos, agrupamentos e espaços” (Donato; Nagel, 2020, p. 1210)

Título

A Sociologia da Infância e as Culturas Infantis Educando as crianças na constituição de cidades que educam e transformam

Objetivo

“[...] sistematizar conceito sobre a Sociologia da Infância e das culturas infantis, investigando contribuições para o desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas contemporâneas” (Cerutti; Vieira; de Almeida, 2025, p. 1)

Percurso Metodológico

A pesquisa – de abordagem qualitativa – faz uma revisão teórica de autores que tratam a infância como uma categoria social autônoma e produtora de cultura. Os autores contemplados na revisão teórica, foram: Sarmento, Corsaro, Ariés e Tomás

Resultados

As crianças devem ser compreendidas como sujeitos sociais completos, com capacidade de transformar a realidade em que se encontra. Além disso, nota-se que a infância “[...] passou a ser vista como uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, marcada pela necessidade de proteção, educação e cuidado” (Cerutti; Vieira; de Almeida, 2025, p. 17). Diante disso, a Sociologia da Infância surgiu em contraposição às concepções adultocêntricas, que consideram as crianças como seres incompletos. Na mesma perspectiva da Sociologia da Infância, posiciona-se também a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)

Título

As crianças e a cidade: pontos de vista e práticas sociais/culturais

Objetivo

“[...] identificar as necessidades das crianças e refletir sobre a participação delas em grupos culturais de Recife e de Olinda, como: Maracatus, Caboclinhos, Blocos de Frevo, Afoxé, Boi, Pastoril, a La Ursa e Coco de Roda, Ciranda” (Valença, 2018, p. 795)

Percurso Metodológico

A pesquisa – de abordagem qualitativa – foi desenvolvida a partir de três etapas: 1) Contato telefônico com os grupos culturais, para identificar a existência de crianças; 2) Agendamento e realização de rodas de conversas com membros dos grupos (presidentes, organizadores, familiares); e 3) Entrevista com 7 crianças: 06 de Recife e 02 de Olinda, com idades entre 08 e 12 anos

Resultados

As crianças entrevistadas apontaram sobre a ausência de espaços para brincar, bem como falta de parques e praças. Isso não impede que elas brinquem nas ruas, entretanto reforçam o medo que possuem da violência. Além disso, as crianças não apresentam consciência das experiências culturais disponíveis na cidade, para além de seus próprios grupos. Portanto, é necessário que suas aprendizagens cotidianas ultrapassem os muros escolares e proporcionem à elas conhecimentos a respeito do espaço urbano, para que possam compreender melhor sobre onde vivem e sobre as diferentes manifestações culturais presentes nesse espaço

Fonte: Elaborado pelos autores

Os trabalhos selecionados apresentam-se pertinentes para o trabalho aqui desenvolvido, pois se apoiam na AICE para abordar sobre o potencial educativo da cidade. Além disso, os pesquisadores revelam aspectos indispensáveis para discutir a relação das crianças com a cidade, como segurança, pertencimento cultural, espaços de lazer, experiências educacionais que ultrapassem os muros escolares, consideração das perspectivas infantis a respeito da cidade e desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender o atual cenário do Projeto das Cidades Educadoras no Brasil e sua relação com a infância, foi desenvolvida uma Análise Textual Discursiva (ATD), que se trata de uma análise construída através da auto-organização de compreensões a respeito de um determinado tema. Para isso, é necessário passar por três etapas fundamentais: 1) Unitarização; 2) Categorização; e 3) Captação do Novo Emergente (Moraes; Galiuzzi, 2020).

Durante a primeira etapa, os trabalhos selecionados a partir da revisão bibliográfica passaram a compor o *corpus* da análise, através de amostras

aptas para a produção de conclusões importantes para o tema em questão. Em seguida, o *corpus* passou a ser desconstruído e fragmentado, em prol de alcançar unidades de sentido, ou seja, conjunto de palavras ou frases que possuam um significado mais completo possível (Moraes; Galiazzi, 2020).

Para facilitar a leitura das unidades de sentido e a identificação de seus textos de origem, essas foram codificadas da seguinte maneira: texto 1, unidade de sentido1, portanto 1.1; texto 1, unidade de sentido 2, portanto 1.2; e assim por diante. Tendo em mente que a ordem dos textos, neste trabalho, seguem de acordo com o quadro 4, em que o primeiro trabalho é o de Mourão; Junior; Santos (2022), e o último de Valença (2018).

Partindo disso, no quadro abaixo é possível observar as unidades de contexto (fragmentos retirados dos textos de origem) e suas respectivas unidades de sentido:

Quadro 4 - Desconstrução e fragmentação do *corpus* em unidades de sentido

Unidade de Contexto	Unidade de Sentido
"[...] tanto a sociedade quanto o poder público contribuem para essa situação de poluição do meio ambiente, ou seja, a população por jogar lixo em locais proibidos e o poder público por não fiscalizar e não implantar lixeiros públicos espalhados por toda a cidade" (Mourão; Junior; Santos. 2022, p. 8)	1.1 Descarte inapropriado de lixo e falta de fiscalização do poder público
"[...] cidade lúdica proporcionando o convívio de todos (Mourão; Junior; Santos. 2022, p. 10)	1.2 Cidade Lúdica
"Hábitos como brincadeiras de rua tornam-se cada vez mais raros, pois a insegurança e medo da violência têm afastado muitas pessoas dos espaços públicos [...] tiram das crianças um pouco de sua infância, que se veem obrigadas a brincar em espaços fechados e controlados por seus pais [...]" (Mourão; Junior; Santos. 2022, p. 12)	1.3 Medo da violência em espaços públicos
"[...] ausência de espaços de lazer em espaços públicos" (Mourão; Junior; Santos. 2022, p. 12)	1.4 Ausência de espaços públicos de lazer
"[...] o saber das professoras aqui representadas de que a escola não é o único espaço de construção de conhecimento e que para além dos muros das instituições [...] existem inúmeros territórios pedagógicos" (Donato; Ens; De Jesus, 2020, p. 402)	2.1 Uso dos espaços públicos para a construção do conhecimento

Unidade de Contexto	Unidade de Sentido
“[...] professoras de educação infantil [...] estão cientes da importância de uma educação em interlocução com seu entorno físico e cultural [...] (Donato; Ens; De Jesus, 2020, p. 405)	2.2 Interlocução entre a escola e seu entorno físico e cultural
“[...] possibilidade da presença de um movimento de re(-construção) das representações sociais de cidade educadora [...], ou seja, tomar a cidade como comunidade educadora e sua contribuição para assegurar à criança os direitos de cidadania” (Donato; Ens; De Jesus, 2020, p. 406)	2.3 Compreensão da cidade como potencializadora dos direitos da criança
“[...] efetivar ações integradas com instituições parceiras [...] com a intenção de ampliar as vivências das crianças da educação infantil, dos estudantes do ensino fundamental e dos profissionais da educação, tanto no aspecto territorial quanto cultural [...] (Donato; Nagel, 2020, p. 1213-1214)	3.1 Parceria entre diferentes setores da cidade
“[...] propostas lúdicas são para acontecer no entorno das instituições e em diferentes espaços da cidade, por meio de brincadeiras e apreciações culturais [...]” (Donato; Nagel, 2020, p. 1215)	3.2 Uso dos espaços públicos para propostas lúdicas
“[...] formação integral perpassa pela constituição da identidade cidadã e o sentimento de pertença cultural ao grupo” (Donato; Nagel, 2020, p. 1223)	3.3 Pertencimento cultural para construção da identidade cidadã
“[...] A perspectiva de uma cidade educadora traz, em sua essência, a formação integral do sujeito [...] A garantia desse direito perpassa pelo processo de formação que tenha como base o diálogo e a realidade dos habitantes” (Donato; Nagel, 2020, p. 1223)	3.4 Entorno cultural como base da formação integral do sujeito
“[...] as crianças devem ser reconhecidas como cidadãos capazes de contribuir para a vida social, e não apenas como futuros adultos em desenvolvimento” (Cerutti; Vieira; de Almeida, 2025, p. 12)	4.1 Criança como sujeito ativo
“[...] as crianças, nessa contemporaneidade, se encontram expostas a espaços inseguros e contextos de existência inquietantes e turbulentos” (Cerutti; Vieira; de Almeida, 2025, p. 14 apud. Sarmiento, 2009)	4.2 Espaços inseguros
“[...] políticas públicas e práticas pedagógicas sejam ajustadas para incluir as crianças de maneira mais efetiva, respeitando suas opiniões e assegurando seu direito de participação em todos os contextos” (Cerutti; Vieira; de Almeida, 2025, p. 16)	4.3 Garantia dos direitos da criança através de políticas públicas
“[...] ausência de espaços próprios na cidade para brincar, divertir-se” (Valença, 2018, p. 798)	5.1 Ausência de espaços de lazer na cidade
“[...] crianças mencionaram o medo da violência” (Valença, 2018, p. 799)	5.2 Medo da violência



Unidade de Contexto	Unidade de Sentido
"[...] as crianças e os jovens [...] devem ser incorporados nos projetos da cidade, dialogando, coexistindo com os outros cidadãos, e sendo protegidos, inclusive no que diz respeito às questões da violência urbana" (Valença, 2018, p. 799)	5.3 Participação das crianças nos projetos da cidade
"[...] expressaram, com orgulho, uma identidade social com a cidade [...]" (Valença, 2018, p. 800)	5.4 Identidade cidadã
"[...], sutilmente, deixam transparecer um sentimento de não pertencimento à cidade [...]" (Valença, 2018, p. 801)	5.5 Ausência de pertencimento à cidade
"O conhecimento que as crianças investigadas possuem da cidade é, praticamente, restrito ao bairro onde moram" (Valença, 2018, p. 801)	5.6 Restrição da mobilidade da criança
"[...] as crianças relataram algumas das aprendizagens por 'imitação' dos adultos ou mesmo de outras crianças." (Valença, 2018, p. 805)	5.7 Aprendizado através das experiências sociais
"Nos pontos de vista das crianças sobre as cidades onde residem, elas mencionaram a falta de espaço para brincar, ausências de praças e de parques [...]" (Valença, 2018, p. 808)	5.8 Ausência de espaços destinados ao brincar
"As culturas das cidades, as aprendizagens cotidianas por elas proporcionadas precisam 'pular' os muros das escolas e comporem os conteúdos escolares [...] poderão proporcionar, às crianças, um conhecimento sobre o espaço urbano [...] uma compreensão clara sobre a cidade onde moram e informar-lhes sobre as manifestações culturais existentes no seu entorno." (Valença, 2018, p. 809)	5.9 Aprendizagem que ultrapassa os muros escolares

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a finalização da primeira etapa (unitarização), deu-se início ao momento de categorização, que demanda um exercício constante de comparação entre as unidades de sentido, para que os aspectos semelhantes sejam reunidos em categorias (iniciais, intermediárias e finais). Neste trabalho as categorias foram definidas a partir do Método Indutivo, ou seja, as categorias foram formadas através das informações encontradas no *corpus*, gerando assim categorias emergentes (Moraes; Galiuzzi, 2020).

No quadro abaixo, é possível observar as unidades de sentido anteriormente apresentadas e as categorias construídas a partir dessas:

Quadro 5 – Categorização das unidades de sentido

Unidade de Sentido	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
1.1 Descarte inapropriado de lixo e falta de fiscalização do poder público	Descarte inapropriado de lixo	Poluição da Cidade	
4.3 Garantia dos direitos da criança através de políticas públicas	Garantia dos direitos da criança	Políticas Públicas	Políticas Públicas
5.6 Restrição da mobilidade da criança			
1.3 Medo da violência em espaços públicos	Violência em espaços públicos	Violência	
4.2 Espaços inseguros	Insegurança	Insegurança	
5.2 Medo da violência			
1.2 Cidade Lúdica	Cidade Lúdica	Propostas Lúdicas	Espaços de Lazer
3.2 Uso dos espaços públicos para propostas lúdicas	Propostas Lúdicas		
1.4 Ausência de espaços públicos de lazer	Ausência de espaços de lazer	Espaços de Lazer	
5.1 Ausência de espaços de lazer na cidade			
5.8 Ausência de espaços destinados ao brincar			
2.1 Uso dos espaços públicos para a construção do conhecimento	Interlocução entre a escola e seu entorno	Interlocução entre escola e cidade	Formação Integral
2.2 Interlocução entre a escola e seu entorno físico e cultural			
5.9 Aprendizagem que ultrapassa os muros escolares			
3.1 Parceria entre diferentes setores da cidade	Intersetorialidade	Intersetorialidade	
3.4 Entorno cultural como base da formação integral do sujeito	Formação Integral através de experiências sociais	Formação Integral	
5.7 Aprendizado através das experiências sociais			

Unidade de Sentido	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
5.5 Ausência de pertencimento à cidade	Pertencimento à cidade	Pertencimento à cidade	Pertencimento
3.3 Pertencimento cultural para construção da identidade cidadã			
5.4 Identidade cidadã	Identidade cidadã		
5.3 Participação das crianças nos projetos da cidade	Participação Social	Participação Social	

Fonte: Elaborado pelos autores

Por fim, após a categorização das unidades de sentido, foi iniciada a última etapa da ATD, que se trata da Captação do Novo Emergente, que visa o desenvolvimento dos metatextos, ou seja, textos que reúnem informações e argumentos passíveis de evidenciar – de forma descritiva-interpretativa – o entendimento atingido pelos pesquisadores a respeito do tema em questão, levando em conta o *corpus* utilizado na análise.

Em seguida, serão apresentados os metatextos desenvolvidos com base nas categorias: Políticas Públicas; Espaços de Lazer; Formação Integral; e Pertencimento.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GARANTIA DE UMA CIDADE EDUCADORA

Uma Cidade Educadora deve preocupar-se em desenvolver políticas públicas que previnam e combatam as diferentes formas de desrespeito contra os direitos das crianças (AICE, 2020). Através de políticas públicas, a cidade se torna um espaço organizado de convivência, consequentemente educando os que nela vivem.

Mourão, Junior e Santos (2022), destacam perspectivas de crianças a respeito da cidade em que vivem, as quais revelam questões que muitas vezes passam despercebidas por adultos. Dentre as questões, encontra-se a poluição da cidade devido ao descarte inadequado de lixo em espaços proibidos, além da prática de queimadas e desmatamento.

Pensando nisso, as crianças enfatizam o mal cheiro e a aparência suja da cidade, assim como os malefícios das queimadas para a saúde das pessoas, que inalam fumaça quase que cotidianamente.

Diante disso, uma cidade educadora deve se comprometer em oferecer condições dignas de vida para seus moradores, inclusive no que diz respeito a conservação da natureza e limpeza da cidade (AICE, 2020), o que se dá por meio de medidas de fiscalização e conscientização da população.

Para mais, uma questão aparente nos trabalhos de Mourão, Junior e Santos (2022), e de Valença (2018), é o medo da violência apresentado pelas crianças, as quais revelam o aumento da criminalidade nos bairros e centros urbanos. Destacando a limitação que isso oferece à possibilidade de brincar nas ruas/espços públicos, tendo também sua mobilidade restrita, visto que não podem caminhar livremente em decorrência da falta de segurança. Tal questão corrobora para que as crianças tenham medo da cidade, além de perderem gradativamente a confiança em terceiros, dificultando assim as interações sociais.

Logo, é indispensável que as cidades revejam suas políticas públicas, levando em conta as perspectivas de crianças, as quais são capazes de revelar problemas que demandam atenção por parte do poder público. As políticas públicas devem ser reestruturadas em prol de garantir uma cidade verdadeiramente educadora, que protege e viabiliza os direitos das crianças. Reconhecendo-as como cidadãs ativas, com “[...] direito a participar na gestão e melhoria da vida comunitária, em igualdade de condições com os adultos [...]” (AICE, 2020, p. 13), possibilitando à elas espaços de comunicação com as autoridades da cidade.

ESPAÇOS DE LAZER PARA A GARANTIA DE UMA CIDADE EDUCADORA

Uma Cidade Educadora deve contar com espaços que permitam diálogos intergeracionais, ou seja, o contato e diálogo entre diferentes categorias geracionais, se opondo a todo tipo de preconceito etário (AICE, 2020). Portanto, é necessário que a cidade ofereça espaços de lazer que

leve em conta todas as faixas etárias, sobretudo às crianças, que possuem o brincar como sua principal atividade. Para que assim, esse espaço urbano torne-se humanizado e de relações intergeracionais.

Diante disso, as crianças escutadas através da pesquisa de Mourão, Junior e Santos (2022), revelam a ausência de espaços destinados ao brincar/ao lazer na cidade e, destacam que seria importante que a cidade tivesse espaços para o convívio entre amigos, para que pudessem brincar e viver suas infâncias. Inclusive, sugerem que os espaços públicos (praças) poderiam ser palco de experiências culturais abertas ao público, como peças teatrais e *shows*.

Utilizar os espaços públicos para o desenvolvimento de propostas lúdicas abertas ao público pode gerar uma mudança comportamental nos moradores em relação aos bens públicos, pois as crianças escutadas através do trabalho de Valença (2018), ressaltam a violação de brinquedos nos parques que frequentam. Tal atitude pode revelar uma falta de pertencimento dos moradores à sua cidade, além da ausência de conscientização, manutenção e fiscalização do poder público.

Pensando nisso, uma forma de fomentar o uso dos espaços públicos para o desenvolvimento de propostas lúdicas é através das instituições escolares, uma vez que essas podem – a partir de práticas pedagógicas planejadas e intencionais – utilizar seu entorno como uma expansão da instituição, desenvolvendo “[...] aulas de campo ou atividades culturais e esportivas na cidade, de acordo com as especificidades da etapa de ensino ou modalidade [...]” (Donato; Nagel, 2020, p. 1215). As quais podem ser idealizadas em espaços públicos, como: parques, praças, ruas, bibliotecas e museus.

Por meio da garantia de espaços de lazer para todas as idades, bem como do uso significativo desses a partir do diálogo entre instituições escolares e seu entorno físico e cultural, a cidade pode se tornar lúdica e educadora. Educando ao passo que permite as relações intergeracionais em seus espaços públicos, proporcionando assim a convivência e cooperação entre gerações, além do “[...] aproveitamento das respectivas

capacidades, experiências e valores das diferentes idades” (AICE, 2020, p. 11). Assim, uma cidade de caráter humanizador entra em ascensão.

FORMAÇÃO INTEGRAL PARA GARANTIA DE UMA CIDADE EDUCADORA

Uma Cidade Educadora deve compreender que dispõe de aspectos relevantes para a formação integral das crianças, uma vez que se trata de um “[...] sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico [...]” (AICE, 2020, p. 4), isto é, um sistema formado por diversas faces e apto para potencializar os elementos educacionais e de transformação da sociedade.

Portanto, uma Cidade Educadora precisa ser concebida como um laboratório de aprendizagens a céu aberto, de maneira que seus espaços sejam utilizados para a construção de conhecimentos, através da interlocução entre instituições educacionais e os diferentes setores da cidade.

Donato e Nagel (2020), destacam a partir do Programa Linhas do Conhecimento, essa visão da cidade como laboratório de aprendizagens. Tal programa, desenvolvido pela cidade de Curitiba (PR), incentiva instituições educacionais à ampliar suas experiências para além dos muros escolares, por meio de propostas integradas com demais setores da cidade, bem como outras instituições e espaços públicos. Reforçando assim, que uma Cidade Educadora possui em seus princípios, preocupação com a formação integral de seus moradores, sobretudo crianças.

A interlocução entre escola e cidade é indispensável para uma formação integral, pois a consideração do entorno físico e cultural, bem como seu uso para desenvolver práticas pedagógicas, favorece a construção de conhecimentos significativos e contextualizados nas crianças. As quais podem aprender através de experiências sociais e inclusive em seu cotidiano, visto que “Os grupos culturais, que são sociais, disseminam valores, fazeres e saberes entre adultos e crianças e entre estas e seus pares” (Valença. 2018, p. 802), logo crianças e adultos criam conexões e

práticas entre si, absorvendo espontaneamente aprendizagens a respeito do mundo.

Portanto, as Cidades Edudoras necessitam estabelecer relações entre instituições formais de ensino e ações não formais e informais, que dizem respeito, respectivamente, a instituições orientadas por um currículo formal de educação; ações que possuem finalidade educativa e são regulamentadas, porém desenvolvidas fora do âmbito formal; e ações não planejadas/intencionais, que ocorrem no cotidiano. Isso porquê a educação não deve ser reduzida e limitada à formação laboral ou profissional, e sim compreendida como um processo que é vivenciado durante toda vida (AICE, 2020).

PERTENCIMENTO

Cada Cidade Educadora possui uma identidade e personalidade própria, relacionada ao país no qual se encontra, ou seja, é influenciada por seu território e estabelece conexões com o meio físico e cultural que a envolve (AICE, 2020). Portanto, existe na Cidade Educadora a necessidade de proporcionar pertencimento aos seus moradores, sobretudo às crianças, o que se dá através da escuta ativa de suas perspectivas a respeito da cidade.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido por Valença (2018), revela, através das falas de crianças, certa ausência do sentimento de pertencimento às cidades de origem delas (Recife e Olinda), uma vez que as crianças não frequentam muitos espaços da cidade. Dessa forma, possuem uma visão limitada do território em que vivem, pois conhecem somente uma parcela dele (região em que moram). Pensando nisso, a autora destaca que as crianças devem ser concebidas como sujeitos ativos na sociedade e, assim, precisam ser incorporadas às decisões e projetos idealizados, participando ativamente de momentos decisórios, relacionando-se assim com demais cidadãos.

Isso corrobora para a construção de uma identidade cidadã, uma vez que a criança sente-se pertencente, influente e verdadeiramente escu-

tada (Donato; Nagel, 2020). Para isso, as administrações da cidade devem ser transparentes quanto aos processos decisórios, disponibilizando à população, previamente, informações a respeito desses (AICE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido teve como objetivo compreender o cenário do Projeto das Cidades Educadoras em território brasileiro, levando em consideração sua relação com a infância. Através da revisão bibliográfica desenvolvida foi possível encontrar pesquisas pertinentes para essa discussão, as quais evidenciaram fatores indispensáveis para discutir a relação das crianças com a cidade, como segurança, pertencimento, lazer, vivências educacionais não-formais e informais, consideração das perspectivas infantis a respeito da cidade e compreensão da criança como sujeito ativo socialmente.

Os estudos selecionados revelam diversos aspectos a respeito de uma Cidade Educadora, alguns por meio da escuta de crianças e outros através de estudos teóricos. Mas, em suma, pode-se concluir que ainda existe um longo caminho a ser percorrido no que tange a expansão de Cidades Educadoras no Brasil, pois a concepção de cidade como agente educacional ainda é recente em território brasileiro.

Por fim, pode-se considerar que o Projeto das Cidades Educadoras possui um cenário positivo em território brasileiro, tendo em vista que diversas cidades aderiram ao movimento durante os últimos anos. No que diz respeito a aparição da infância em estudos que tratam sobre essa temática, é notório uma ascensão desse tópico, o que demonstra preocupação por parte dos pesquisadores em discutir a relação entre cidade e infância, sobretudo devido aos pensamentos da Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, as quais produzem culturas e participam ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). Declarações de Congressos. **Associação Internacional de Cidades Educadoras**. [s.d]. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/publicaciones/congress-declarations/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, 2020. Disponível em: Acesso em: 01 jul. 2025

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Rede Brasileira de Cidades Educadoras reforça parcerias com novos municípios e estreita laços com pioneiros do movimento no Brasil, Porto Alegre-RS**. Rede Brasileira de Cidades Educadoras. 2019. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/rede-brasileira-de-cidades-educadoras-reforca-parcerias-com-novos-municipios-e-estreita-lacos-com-pioneiros-do-movimento-no-brasil-porto-alegre-rs/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Barrio-Es-cuela**. Banco de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE). 2007. Disponível em: <https://bidce.org/pt/experiencia/582>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Barcelona, 2013. Disponível em: [livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf](#). Acesso em 01 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-Escola Passo a Passo**. [s.d]. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wpcontent/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-passo.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 jul. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE MATA/RS. **Projeto de Lei Nº 0021/2023**. 2023. Disponível em: <https://www.camaramata.rs.gov.br/proposicoes/Projetos-de-Lei/2023/2/0/2195>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CERUTTI, Elisabete; VIEIRA, Marli Moreira da Silva; ALMEIDA, Vanusa Eucleia Geraldo de. A Sociologia da Infância e as Culturas Infantis: Educando as crianças

na constituição de cidades que educam e transformam. **Revista Exitus**. Santa-rém (PA), Vol. 15, p. 01-21, 2025.

DIAS, Kati. São Bernardo celebra o Dia Internacional das Cidades Educadoras com diversas atividades. **Prefeitura São Bernardo do Campo**. 2017. Disponível em: [São Bernardo celebra o Dia Internacional das Cidades Educadoras com diversas atividades - maximizada - São Bernardo](#). Acesso em: 15 jul. 2025.

DE OLHO NA CIDADE. **Ipecaetá se torna primeira Cidade Educadora da Bahia**. 2024. Disponível em: <https://deolhonacidade.net/ipecaeta-se-torna-primeira-ci-dade-educadora-da-bahia/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DONATO, Sueli Pereira; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. Educação Infantil e Cidade Educadora: pelas representações do discurso documental e das narra-tivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 66, p. 1205-1229, 2020.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora; DE JESUS, Rosane. Cidade Educadora e o Programa Linhas do Conhecimento: representações sociais de professoras de educação infantil. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 384-411, 2020.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant**, p. 1-11, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. *E-book*.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7º ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. *E-book*.

LEIS MUNICIPAIS. **Lei Nº 4.217/2021, de 15 de outubro de 2021**. 2021a. Dispo-nível em: [Lei Ordinária 4217 2021 de Guaporé RS](#). Acesso em: 15 jul. 2025

LEIS MUNICIPAIS. **Lei Municipal nº 5.203, de 14 de julho de 2021**. 2021b. Dis-ponível em: [Lei Ordinária 5203 2021 de Sarandi RS](#). Acesso em: 15 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criativi-dade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3º ed. Ijuí: Unijuí, 2020. *E-book*.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; JUNIOR, Luiz Gonzaga Lapa; SANTOS, Mirley Ferreira. A percepção de crianças e adolescentes sobre os valores transmitidos pela cidade a partir do conceito de cidade educadora. **Perspectivas Contemporâneas**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-15, 2022.

MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA. **Concórdia será o primeiro município de Santa Catarina a aderir ao Programa Internacional Cidades Educadoras**. 2023. Disponível em: [CIDADES EDUCADORAS](#). Acesso em: 15 jul. 2025.

NOGUEIRA, Pedro. Santo André coordenará rede brasileira de cidades educadoras. **Educação e Território**. 2014. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/santo-andre-coordenara-rede-brasileira-de-cidades-educadoras-1/>. Acesso em: 15 maio 2025.

PASTORIO, Eduardo; PASTORIO, Lia Heberlê de Almeida; MOLL, Jaqueline. SÃO GABRIEL CIDADE EDUCADORA: PRIMEIROS PASSOS. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 59-74, 2021.

PARAÍBA JÁ. **Integrada à associação internacional, Monte Horebe é oficialmente Cidade Educadora**. 2022. Disponível em: [Integrada à associação internacional, Monte Horebe é oficialmente Cidade Educadora | Paraíba Já](#). Acesso em: 15 jul. 2025.

PIÊN PREFEITURA. **Piên oficialmente recebe o selo de Cidade Educadora**. [s.d]. Disponível em: <https://www.pien.pr.gov.br/noticias/pien-oficialmente-recebe-o-selo-de-cidade-educadora>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTAL DE LEGISLAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE DO SUL/RS. **Lei Municipal nº 6.094, de 07/07/2023**. 2023. Disponível em: <https://caldasnovas.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7945&cdDiploma=20236094&NroLei=6.094&Word=&Word2=>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE APUCARANA. **Apucarana passa a integrar instituição internacional na área da educação**. 2021. Disponível em: <https://www.apucarana.pr.gov.br/site/apucarana-passa-a-integrar-instituicao-internacional-na-area-da-educacao/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE SANTIAGO. **Agora é oficial Santiago é membro da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)**. 2011. Disponível em: <https://>

santiago.rs.gov.br/noticias/geral/agora-e-oficial-santiago-e-membro-da-associacao-internacional-de-cidades-educadoras-aice. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. **Araraquara recebe selo internacional de Cidade Educadora**. 2022. Disponível em: <https://araraquara.sp.gov.br/noticias/geral/araraquara-recebe-selo-internacional-de-cidade-educadora277>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARAZINHO. **Carazinho, uma Cidade Educadora**. 2019. Disponível em: <https://www.carazinho.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/8607/carazinho-uma-cidade-educadora>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Curitiba passa a integrar o rol das Cidades Educadoras**. 2019. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-passa-a-integrar-o-rol-das-cidades-educadoras/53082>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RAUL SOARES. **Cidade Educadora**. 2021. Disponível em: <https://www.raulsoares.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/cidade-educadora/87905>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMEIRA. **Palmeira se torna membro da Associação Internacional de Cidades Educadoras**. 2022. Disponível em: <https://palmeira.pr.gov.br/2022/04/27/palmeira-se-torna-membro-da-associacao-internacional-de-cidades-educadoras/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTALINA. **Pontalina celebra adesão à AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras)**. 2024. Disponível em: <https://pontalina.go.gov.br/pontalina-celebra-adesao-a-aice-associacao-internacional-de-cidades-educadoras/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS PALMEIRAS. **Três Palmeiras realiza o 1º Fórum Regional de Inovação**. 2022. Disponível em: <https://trespalmeiras.rs.gov.br/noticias/descricao/1057>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE PASSO FUNDO. **Passo Fundo é cidade educadora**. 2021. Disponível em: <https://www.pmpf.rs.gov.br/educacao/2021/06/21/passos-fundo-e-cidade-educadora-14920/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PETRÓPOLIS. **Nova Petrópolis recebe título de Cidade Educadora.** 2018. Disponível em: <https://www.novapetropolis.rs.gov.br/noticias/nova-petropolis-recebe-titulo-de-cidade-educadora>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE OLINDA. **Selo Cidade Educadora abre novas possibilidades para Olinda.** 2024. Disponível em: <https://www.olinda.pe.gov.br/selo-cidade-educadora-abre-novas-possibilidades-para-olinda/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. **Vitória Educadora.** 2022. Disponível em: <https://www.prefeituradavitoria.pe.gov.br/vitoriaeducadora/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE QUITANDINHA. **Lei Nº 1.289, DE 06 DE OUTUBRO DE 2023.** 2023. Disponível em: <https://www.quitandinha.pr.gov.br/single-post/lei-n%C2%BA-1-289-de-06-de-outubro-de-2023-autoriza-o-muni-c%C3%ADpio-de-quitandinha-a-integrar-a-aice>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BRILHANTE. **Rio Brilhante Recebe Título de Cidade Educadora: Primeira do Mato Grosso do Sul.** 2024. Disponível em: [Governo Municipal Rio Brilhante - A Pequena Cativante](#). Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE SANTA MARIA. **Fórum Cidades Educadoras Debate com Lideranças Municipais o Amplo Desenvolvimento na Educação.** 2023. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/26490-forum-cidades-educadoras-debate-com-liderancas-municipais-o-amplo-desenvolvimento-na-educacao>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE SANTOS. **Santos conquista título de cidade educadora.** 2008. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/santos-conquista-titulo-de-cidade-educadora>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TIJUCAS DO SUL. **Tijucas do Sul é uma Cidade Educadora.** 2024. Disponível em: <https://tijucasdosul.pr.gov.br/tijucas-do-sul-e-uma-cidade-educadora>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **São José recebe selo de Cidade Educadora em Congresso.** 2023. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/>

[noticias/2023/outubro/20/sao-jose-recebe-selo-de-cidade-educadora-em-congresso/](#). Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE MARAU. **Marau é oficializada como Cidade Educadora**. 2019. Disponível em: [Prefeitura de Marau \(RS\) - Marau é oficializada como Cidade Educadora](#). Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA DE HORIZONTE. **Horizonte servindo de inspiração para outras cidades**. [s.d]. Disponível em: <https://www.horizonte.ce.gov.br/noticia/horizonte-servindo-de-inspiracao-para-outras-cidades/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTAL C1. **Florianópolis passa a integrar Cidades Educadoras no mundo**. 2023. Disponível em: <https://portalc1.com.br/florianopolis-passa-a-integrar-cidades-educadoras-do-mundo/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **São Paulo: Cidade Educadora**. [s.d]. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coceu/sao-paulo-cidade-educadora/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO GRARULHOS/SP. **Lei nº 7.331/2014**. Guarulhos (SP), 2014. Disponível em: <https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/arquivo/?idinstituicao=&nome=AICE&submit=Buscar>. Acesso em: 15 jul. 2025.

STUDIO NOTÍCIAS. **Fagundes Varela é reconhecida como Cidade Educadora com selo oficial**. 2024. Disponível em: <https://www.studio.tv.br/2024/12/fagundes-varela-e-reconhecida-como-cidade-educadora-com-selo-oficial/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF). **Camargo é a mais nova Cidade Educadora da Região**. 2019a. Disponível em: <https://www.upf.br/universidadeeducadoraeinteligente/noticia/camargo-e-a-mais-nova-cidade-educadora-da-regiao>. Acesso em: 15 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF). **Soledade é uma Cidade Educadora**. 2019b. Disponível em: <https://www.upf.br/noticia/soledade-e-uma-cidade-educadora>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VALENÇA, Vera Lucia Chacon. As crianças e a cidade: pontos de vista e práticas sociais/culturais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 792-810, 2018.

ZERNERI, Rodrigo. Mauá passa a integrar grupo de 478 Cidades Educadoras em 37 países. **Prefeitura de Mauá**. 2015. Disponível em: <https://www.maua.sp.gov.br/Not.aspx?NoticialD=3930>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.010

MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELOS DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO NA AMAZONIA

Antonio Carlos Magalhaes de Menezes¹Maria Rosemeire Moreira da Costa Menezes²

RESUMO

Os movimentos sociais desempenham um papel crucial na luta pelos direitos das pessoas com autismo, especialmente em regiões como a Amazônia, onde as condições sociais e de acesso a serviços de saúde e educação podem ser desafiadoras. Na Amazônia, a população com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrenta barreiras adicionais, como o isolamento geográfico, a falta de infraestrutura adequada e a escassez de profissionais especializados. Esses fatores dificultam o acesso a diagnósticos precoces e a serviços de apoio, essenciais para o desenvolvimento dessas pessoas. Diversos grupos e associações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência têm se mobilizado para aumentar a conscientização sobre o autismo na região, promovendo campanhas de informação, treinamento de profissionais da saúde e educação, e buscando garantir o acesso a terapias e recursos adequados. Esses movimentos, em parceria com a sociedade civil e órgãos governamentais, têm trabalhado para pressionar por políticas públicas que assegurem o direito à educação inclusiva, ao atendimento médico especializado e à partici-

1 Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonard da Vinci – UNIASSELV – antonio_menezes05@hotmail.com;

2 Doutoranda em Ciencias da Educação Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA – PY, rosemeireseduc@gmail.com

pação plena nas atividades sociais. Além disso, a luta dos movimentos sociais na Amazônia também envolve a sensibilização das comunidades locais sobre o autismo, combatendo o estigma e promovendo uma visão mais inclusiva. O trabalho em rede, com a colaboração de organizações não governamentais (ONGs), universidades e outras entidades, tem sido fundamental para impulsionar a mudança social e garantir que as pessoas com autismo na Amazônia tenham acesso a uma vida digna, com oportunidades de crescimento, aprendizado e participação na sociedade.

Palavras-chave: Movimentos sociais, Autismo, Amazônia, Inclusão social

INTRODUÇÃO

Na região amazônica, marcada por vastas distâncias geográficas, baixa densidade populacional e limitações na oferta de serviços públicos, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam uma realidade de exclusão e vulnerabilidade agravada. O acesso ao diagnóstico precoce, ao atendimento especializado em saúde e à educação inclusiva ainda é um privilégio restrito a poucos, devido à escassez de políticas públicas eficazes e à falta de profissionais capacitados. Diante desse cenário, os movimentos sociais têm se mostrado agentes fundamentais na defesa dos direitos dessa população, atuando tanto na base comunitária quanto na articulação com instituições públicas e privadas.

Esses movimentos vêm desempenhando um papel decisivo na promoção da conscientização sobre o autismo, na mobilização por políticas públicas inclusivas e na construção de redes de apoio que buscam garantir às pessoas com TEA uma vida digna e participativa. Além disso, sua atuação tem contribuído para o enfrentamento do estigma social e para a valorização da diversidade, especialmente em contextos onde o desconhecimento e o preconceito ainda persistem.

Assim, o presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender como os movimentos sociais atuam na Amazônia em defesa dos direitos das pessoas com autismo, quais estratégias utilizam e quais impactos têm gerado no fortalecimento da inclusão social e no avanço de políticas públicas na região. Compreender essa dinâmica é essencial para fomentar práticas transformadoras e propor caminhos mais eficazes rumo à equidade e à justiça social. O trabalho propõe como objetivo:

- Analisar o papel dos movimentos sociais na defesa dos direitos das pessoas com TEA na Amazônia.
- Compreender os principais desafios enfrentados por essa população na região, especialmente no que se refere ao acesso à saúde, educação e inclusão social.

- Investigar as estratégias utilizadas por organizações e coletivos para sensibilizar a sociedade e promover políticas públicas inclusivas.
- Apontar a importância do trabalho em rede entre ONGs, universidades, movimentos sociais e comunidades locais na transformação social.

A construção de uma sociedade mais justa e inclusiva depende, entre outros fatores, do reconhecimento e da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a deficiência não deve ser entendida apenas como uma limitação do indivíduo, mas como resultado da interação entre pessoas com impedimentos e as barreiras sociais e ambientais que dificultam sua plena participação na sociedade. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades e à plena participação na sociedade, sem qualquer forma de discriminação. Em seu artigo 1º, a lei afirma que seu objetivo é:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.(BRASIL,2015).

A atuação dos movimentos sociais na Amazônia tem sido fundamental na defesa dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), diante de um cenário marcado por desigualdades regionais, isolamento geográfico e falta de políticas públicas efetivas. Esses movimentos têm promovido ações de conscientização, formação de redes de apoio e articulação com instituições públicas, contribuindo para o combate ao estigma e para a valorização da diversidade.

A análise aponta que o trabalho em rede entre ONGs, universidades, famílias e comunidades tem sido essencial para enfrentar as limitações locais e ampliar o acesso à saúde, à educação e à inclusão social. Embora exista um respaldo legal importante, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a efetivação dos direitos ainda depende fortemente da mobilização da sociedade civil. Nesse sentido, os movimentos sociais atuam como agentes transformadores, fortalecendo a cidadania e promovendo mudanças sociais significativas na realidade amazônica.

Dentro dessa perspectiva, o conceito de inclusão social se torna central. A inclusão não se restringe ao acesso físico a espaços, mas compreende a garantia de participação efetiva nos âmbitos da educação, saúde, cultura, trabalho e demais dimensões da vida social. No caso das pessoas com TEA, a inclusão passa também pela necessidade de acesso a diagnósticos precoces, atendimentos especializados, profissionais capacitados e ambientes preparados para acolher a neurodiversidade (MANTOAN, 2015; OMS, 2019).

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2015)

A autora critica o modelo educacional tradicional que segrega alunos com deficiência, tratando-os como “normais” e “deficientes”. Ela defende a transformação do sistema escolar, que deve acolher as diferenças e respeitar as dimensões subjetivas do aprendizado. No contexto das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa crítica se aplica diretamente, pois muitas vezes essas pessoas são marginalizadas pela educação convencional. No caso da Amazônia, onde as barreiras geográficas e a

falta de recursos agravam a exclusão, a transformação do sistema educacional é ainda mais urgente. A análise aponta que a inclusão deve ser entendida como um processo profundo, que envolve não apenas adaptações físicas, mas a mudança de atitudes e práticas pedagógicas, criando um ambiente que valorize a diversidade.

Nesse cenário, os movimentos sociais assumem um papel fundamental na luta por direitos. Para Gohn (2011), movimentos sociais são formas de ação coletiva voltadas à transformação social, política ou cultural. Eles emergem, muitas vezes, como resposta à ausência ou ineficácia das políticas públicas, buscando dar visibilidade a demandas históricas e estruturais negligenciadas pelo Estado. No contexto amazônico, onde o acesso aos serviços básicos é limitado pela geografia, pela precariedade da infraestrutura e pelas desigualdades regionais, esses movimentos tornam-se ainda mais relevantes como pontes entre as comunidades e o poder público.

Os movimentos sociais, ao se constituírem como atores coletivos, buscam transformar a realidade social, política e econômica, propondo alternativas que visam à inclusão e à justiça social. Nesse processo, as políticas públicas desempenham um papel fundamental, pois são instrumentos que podem viabilizar ou dificultar a implementação das demandas desses movimentos. A relação entre movimentos sociais e políticas públicas é, portanto, dialética: os movimentos influenciam a formulação e a implementação das políticas, enquanto as políticas públicas podem fortalecer ou limitar as ações dos movimentos sociais. (GOHN,2011)

O texto destaca a relação dialética entre movimentos sociais e políticas públicas, onde ambos influenciam e moldam as ações sociais. Os movimentos sociais buscam transformar a realidade social por meio de propostas de inclusão e justiça social, e as políticas públicas podem tanto fortalecer quanto limitar suas ações. No contexto da Amazônia, os movimentos sociais têm papel fundamental em sensibilizar o poder público e garantir políticas inclusivas, como educação e saúde especializadas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A citação de Gohn

ênfatisa a importância da ação coletiva para promover a inclusão e superar desigualdades estruturais, mostrando que, enquanto os movimentos pressionam por mudanças, a implementação eficaz das políticas depende da continuidade dessa mobilização social.

Além disso, o contexto amazônico impõe desafios específicos à efetivação dos direitos. A região apresenta baixos indicadores de desenvolvimento humano em diversos municípios, o que impacta diretamente a qualidade dos serviços de saúde, educação e assistência social (IBGE, 2022). Nesse sentido, é preciso considerar os aspectos territoriais e socio-culturais que influenciam a vivência do autismo nesse espaço.

A atuação dos movimentos sociais voltados à causa autista tem se intensificado nos últimos anos, por meio de ações como campanhas de conscientização, formação de redes de apoio, mobilização comunitária e pressão por políticas públicas mais inclusivas. Essa atuação reflete a ampliação das pautas de cidadania e diversidade na sociedade contemporânea, incorporando a defesa dos direitos das pessoas com TEA ao campo das lutas sociais (DINIZ, 2007).

Os estudos sobre deficiência surgiram no Reino Unido nos anos 1970. Deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, tais como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.(DINIZ,2007).

Neste texto vale ampliar a compreensão sobre a deficiência, sugerindo que ela não é apenas uma limitação física, mas uma construção social que resulta das barreiras estruturais e ideológicas impostas pela sociedade. Diniz compara a deficiência a outras formas de opressão, como o sexismo e o racismo, enfatizando que as pessoas com deficiência são marginalizadas e segregadas. A citação destaca que a verdadeira transformação não depende apenas da melhoria das condições físicas, mas da mudança das

atitudes sociais e da implementação de políticas públicas inclusivas. No contexto da Amazônia, onde o isolamento e a falta de recursos são ainda mais evidentes, essa reflexão se torna essencial para garantir a inclusão plena das pessoas com TEA, rompendo as barreiras sociais e culturais que limitam sua participação.

A construção de uma sociedade justa e inclusiva depende do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reconhece que a deficiência não é uma limitação individual, mas uma consequência das barreiras sociais e ambientais. No contexto da Amazônia, os movimentos sociais têm desempenhado papel essencial na defesa dos direitos das pessoas com TEA, promovendo conscientização, formando redes de apoio e pressionando por políticas públicas inclusivas. Apesar do respaldo legal, a efetivação dos direitos ainda depende da mobilização social. A inclusão vai além do acesso físico e envolve a participação efetiva em educação, saúde e cultura, com a implementação de diagnósticos precoces e profissionais capacitados. Gohn (2011) destaca a importância dos movimentos sociais na transformação da realidade social, política e econômica, enquanto Diniz (2007) vê a deficiência como uma construção social resultante de barreiras que marginalizam as pessoas com deficiência. Esses movimentos sociais na Amazônia buscam romper as desigualdades estruturais, pressionando por mudanças nas políticas públicas e superando as barreiras culturais e geográficas que limitam a inclusão das pessoas com TEA.

METODOLOGIA

Este estudo terá abordagem qualitativa, por permitir uma compreensão mais aprofundada das práticas, percepções e estratégias dos movimentos sociais na defesa dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Amazônia. A pesquisa será de natureza exploratória e descritiva, buscando identificar e analisar como esses movimentos

atuam em contextos marcados por desigualdades socioespaciais e limitações no acesso a políticas públicas.

A coleta de dados será realizada por meio de:

- Levantamento bibliográfico e documental, com a análise de legislações, políticas públicas, relatórios institucionais, artigos científicos e materiais produzidos por organizações sociais que atuam na região amazônica;
- Entrevistas semiestruturadas, realizadas com representantes de movimentos sociais, ONGs, familiares de pessoas com TEA, educadores e profissionais da saúde envolvidos com a temática. As entrevistas serão conduzidas com base em um roteiro flexível, permitindo a livre expressão dos entrevistados e a captação de informações ricas e contextualizadas;
- Observação indireta, por meio da análise de campanhas, eventos e ações promovidas por movimentos sociais nas redes sociais e plataformas digitais, a fim de identificar estratégias de mobilização, conscientização e incidência política.

A seleção dos participantes será feita por meio de amostragem intencional, considerando critérios como atuação na temática do autismo e inserção na realidade amazônica. Os dados obtidos serão tratados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), buscando categorizar os principais temas emergentes a partir dos discursos e documentos analisados.

Será respeitado o sigilo e anonimato dos participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com base nas diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa somente será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética, caso necessário.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atuação dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Amazônia revela uma resposta coletiva a um cenário marcado por desigualdades regionais, escassez de políticas públicas efetivas e barreiras estruturais. Os resultados da pesquisa apontam para quatro aspectos centrais que evidenciam o papel fundamental desses movimentos na promoção da inclusão social.

O primeiro aspecto identificado diz respeito às dificuldades no acesso aos serviços essenciais de saúde, educação e assistência social. A precariedade da infraestrutura, a escassez de profissionais capacitados e o isolamento geográfico dificultam o diagnóstico precoce e o acompanhamento adequado de crianças com TEA. A falta de centros especializados em muitos municípios obriga famílias a se deslocarem por grandes distâncias para obter atendimento, o que limita o direito à saúde e compromete o desenvolvimento integral dessas pessoas.

Tabela 01: Principais desafios enfrentados por pessoas com TEA na Amazônia

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Acesso à saúde	Dificuldade de acesso a diagnóstico precoce e terapias especializadas
Infraestrutura deficiente	Longas distâncias, falta de transporte adequado e centros especializados
Escassez de profissionais	Poucos médicos, psicólogos, terapeutas e educadores capacitados na região
Preconceito e desinformação	Falta de conhecimento sobre o autismo nas comunidades
Educação não inclusiva	Escolas despreparadas e exclusão de alunos com TEA

Fonte: Dados dos participantes

Em segundo lugar, observou-se que os movimentos sociais têm atuado como protagonistas na luta por direitos. Por meio de campanhas de conscientização, mobilizações comunitárias, capacitações e parcerias com instituições de ensino e organizações não governamentais, essas iniciativas têm promovido maior visibilidade para a causa do

autismo na região. Famílias, sobretudo mães, têm liderado essas ações, transformando vivências pessoais em mobilização coletiva. A criação de associações locais e redes de apoio tem fortalecido o sentimento de pertencimento e ampliado o alcance das ações.

Outro ponto relevante diz respeito ao impacto direto dessas mobilizações na formulação e implementação de políticas públicas. Em alguns municípios amazônicos, a atuação organizada dos movimentos resultou na criação de leis municipais voltadas às pessoas com TEA, no fortalecimento de serviços especializados e na inclusão da temática do autismo nos planos de educação e saúde. Esses avanços, embora pontuais, demonstram o potencial de transformação social que a articulação comunitária pode gerar, mesmo diante das limitações institucionais.

Por fim, a pesquisa evidenciou desafios culturais e estruturais que ainda dificultam a inclusão plena das pessoas com TEA. O preconceito, a falta de informação e a persistência de modelos educacionais excludentes, como destaca Mantoan (2015), ainda marcam o cotidiano de muitas famílias. A inclusão, nesses termos, não deve ser compreendida apenas como acesso físico aos espaços, mas como participação efetiva, respeitosa e qualificada em todos os âmbitos da vida social.

Tabela 02: Desafios culturais e estruturais para a inclusão de pessoas com TEA na Amazônia

DESAFIO IDENTIFICADO	DESCRIÇÃO
Preconceito	Estigmas sociais sobre o autismo, reforçados pela desinformação e pela exclusão histórica.
Falta de informação	Baixo nível de conhecimento sobre TEA nas comunidades, inclusive entre educadores e gestores.
Modelos educacionais excludentes	Escolas despreparadas para lidar com a neurodiversidade, segregando ou invisibilizando alunos.
inclusão limitada ao acesso físico	Ausência de políticas que promovam a participação efetiva nos processos educacionais e sociais.
Ausência de formação continuada para educadores	Falta de capacitação docente para práticas pedagógicas inclusivas.

Fonte: Dados dos participantes

Dessa forma, os movimentos sociais na Amazônia não apenas denunciam a ausência do Estado, mas propõem alternativas práticas e simbólicas para transformar a realidade. Sua atuação evidencia que a garantia de direitos das pessoas com autismo depende não apenas de leis, mas da mobilização contínua da sociedade em prol de uma educação mais inclusiva, de uma saúde mais acessível e de uma convivência social mais empática e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação dos movimentos sociais na Amazônia tem se consolidado como uma força essencial na defesa dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente diante das barreiras geográficas, estruturais e culturais que caracterizam a região. A pesquisa revelou que, embora existam legislações importantes como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a efetivação dos direitos das pessoas com TEA ainda depende fortemente da mobilização da sociedade civil e da atuação coletiva de famílias, educadores, organizações e lideranças comunitárias.

Os resultados indicam que os principais desafios enfrentados por essa população estão relacionados à escassez de serviços especializados, à ausência de políticas públicas eficazes e à prevalência de estigmas e preconceitos. Nesse contexto, os movimentos sociais desempenham um papel transformador, tanto na promoção da conscientização quanto na construção de redes de apoio e pressão por políticas inclusivas.

A pesquisa também evidenciou que o trabalho em rede entre ONGs, universidades, movimentos sociais e comunidades locais tem contribuído significativamente para ampliar o acesso à saúde, à educação e à inclusão social. A articulação comunitária tem possibilitado a criação de espaços de acolhimento, troca de experiências e fortalecimento das lutas por direitos.

Conclui-se que a luta por inclusão das pessoas com TEA na Amazônia vai além da garantia de acesso físico aos espaços: trata-se de assegurar

participação plena e qualificada em todos os âmbitos da vida. Isso exige a transformação das práticas educacionais, a formação de profissionais capacitados, o combate ao preconceito e o reconhecimento da diversidade como valor central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a experiência dos movimentos sociais na região aponta caminhos possíveis e eficazes para enfrentar as desigualdades e promover uma cidadania ativa, onde as pessoas com autismo sejam reconhecidas e respeitadas em sua totalidade. Cabe ao poder público e à sociedade como um todo fortalecer essas iniciativas e garantir que a inclusão seja uma realidade concreta, e não apenas um ideal normativo.

REFERENCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2 -11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*. Brasília, 2022. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Genebra, 2019.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.011

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EJA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO INSTITUTO YDUQS

Aleksandra Sales¹Marcus Vinicius Gomes de Oliveira²Flaviane Melo de Anchieta³

RESUMO

O presente estudo analisa as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs. Fundamentado nas teorias de Paulo Freire e Lev Vygotsky, o trabalho explora a importância da mediação pedagógica e da interação social na construção do conhecimento, enfatizando a necessidade de metodologias dialógicas e acessíveis para garantir a aprendizagem significativa de alunos com deficiência. O referencial teórico-metodológico baseia-se na perspectiva freireana da educação libertadora, que valoriza a autonomia e a conscientização do sujeito, e na teoria sociocultural de Vygotsky, que destaca a aprendizagem mediada pelo outro e pelo ambiente. Foram analisadas as estratégias adotadas no programa, como o uso de recursos audiovisuais, lei-

- 1 Mestre em Diversidade e Inclusão, Docente na Universidade de Estácio de Sá, RJ, aleksandrasales@gmail.com;
- 2 Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural Rio de Janeiro - RJ, Docente na Universidade de Vassouras, Saquarema, farma.vinicius@gmail.com;
- 3 Mestra em Diversidade e Inclusão, Docente na Universidade de Vassouras - Saquarema, pesquisas.flaviane@gmail.com;

tores de tela, materiais táteis e plataformas digitais acessíveis. Os principais resultados indicam que a implementação de tecnologias assistivas aliada a práticas pedagógicas inclusivas promove maior engajamento e melhora o desempenho dos estudantes, reduzindo barreiras de aprendizagem. Conclui-se que a personalização do ensino e o acesso a recursos adequados são essenciais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva na EJA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, EJA, Práticas Pedagógicas, Tecnologias Assistivas, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O analfabetismo no Brasil permanece como um desafio histórico, com impactos profundos na inclusão social, no desenvolvimento pessoal e no exercício pleno da cidadania. Segundo dados do IBGE (2022), mais de 11 milhões de brasileiros com mais de 15 anos não sabem ler ou escrever, o que representa aproximadamente 6,1% da população nessa faixa etária. Essa realidade revela um déficit estrutural na garantia de direitos fundamentais, e escancara a urgência de políticas públicas voltadas à superação das desigualdades educacionais acumuladas historicamente.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge, nesse contexto, como uma modalidade educacional de caráter reparador, voltada para sujeitos que não tiveram acesso ou permanência na educação básica na idade apropriada. No entanto, sua importância vai além da função compensatória. A EJA é um espaço potente de ressignificação de identidades, de reconstrução de trajetórias interrompidas e de empoderamento político e social. Conforme afirma Arroyo (2005), os sujeitos da EJA não são apenas carentes de escolaridade, mas portadores de histórias de luta, de trabalho e de saberes que precisam ser valorizados no processo educativo.

Entretanto, mesmo dentro de uma proposta transformadora, a EJA enfrenta inúmeros desafios, entre eles a ausência de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades dos alunos com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais. Isso se reflete, por exemplo, na inadequação de metodologias, materiais e espaços físicos, na falta de formação continuada dos professores e, sobretudo, na invisibilidade desses alunos nos dados estatísticos e planejamentos institucionais. A ausência de políticas de inclusão na EJA contradiz o princípio da equidade previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e nas diretrizes internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende a escola como espaço para todos, respeitando a diversidade de ritmos, estilos e necessidades educacionais.

Compreender a inclusão como parte indissociável do direito à educação implica superar a lógica da integração, em que o aluno deve adaptar-se ao sistema, e construir propostas pedagógicas que respeitem a singularidade dos sujeitos. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume à matrícula de estudantes com deficiência, mas exige mudanças profundas na organização curricular, nas atitudes docentes e nos instrumentos pedagógicos. Isso é especialmente relevante na EJA, onde os alunos frequentemente carregam não só as marcas da exclusão, mas também as consequências de trajetórias escolares anteriores permeadas por fracasso, abandono ou estigmatização.

Nesse cenário, o uso de tecnologias assistivas representa uma possibilidade concreta de romper com as barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas que ainda persistem. Esses recursos, quando integrados ao planejamento educacional, podem ampliar as formas de participação, expressão e aprendizagem dos estudantes, assegurando-lhes maior autonomia e dignidade no processo formativo. Segundo Bersch (2013), a tecnologia assistiva deve ser compreendida como meio para garantir a equidade no acesso ao conhecimento, não como um fim em si mesma.



O Instituto Yduqs, por meio de seu Programa de Alfabetização e Letramento, vem se destacando na promoção de uma educação inclusiva na EJA, considerando não apenas o direito de aprender, mas o de participar, pertencer e desenvolver-se plenamente. Essa proposta é coerente com os pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire (2021), que defende o respeito à identidade do educando, o diálogo como método e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas na EJA, com foco no Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs. Busca-se compreender de que maneira essas práticas e recursos têm sido mobilizados para favorecer uma aprendizagem significativa e garantir a efetiva participação dos estudantes com deficiência ou com outras barreiras à aprendizagem e à comunicação. Ao sistematizar essas experiências, pretende-se também contribuir para o fortalecimento de políticas públicas e projetos pedagógicos comprometidos com uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipadora.



CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem suas raízes fincadas em processos históricos marcados pela exclusão social e pela negação do direito à educação a grandes parcelas da população. Ao longo do século



XX, a EJA foi tratada, majoritariamente, como uma política de emergência, voltada a reduzir índices de analfabetismo em contextos eleitorais ou de reformas políticas. A falta de continuidade das ações governamentais, a escassez de investimento público e a ausência de formação específica para os docentes da EJA reforçaram o caráter marginalizado dessa modalidade de ensino (ARROYO, 2005; SOARES, 2003).

Embora alguns movimentos relevantes tenham ocorrido antes da redemocratização, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e as experiências do método Paulo Freire, foi somente com a Constituição Federal de 1988 que a EJA passou a ser reconhecida como um direito social. O artigo 208 assegura a oferta da educação básica “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” e a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades”. No entanto, a regulamentação específica da modalidade só veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que, em seu artigo 37, estabeleceu que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, assegurando-se métodos e práticas adequadas às suas características”.

Esse reconhecimento legal, embora tardio, marca um avanço conceitual: a EJA deixa de ser tratada apenas como uma alternativa emergencial e passa a ocupar o lugar de uma modalidade estruturante dentro da educação básica. Ao reconhecer as especificidades desse público – composto majoritariamente por trabalhadores, mulheres, idosos e pessoas com trajetórias escolares interrompidas – o Estado brasileiro assume a responsabilidade de ofertar um ensino público, gratuito, de qualidade e, sobretudo, inclusivo.

Nesse mesmo período, ganha força no cenário internacional e nacional a luta por uma educação inclusiva, isto é, aquela que reconhece e valoriza a diversidade como princípio fundante do processo educativo. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um dos documentos

mais emblemáticos nesse campo, afirma que “as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar sociedades acolhedoras e alcançar educação para todos”.

A partir dos anos 2000, o Brasil passa a adotar uma série de medidas legais e políticas públicas voltadas à promoção da inclusão escolar, culminando na adesão à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009. A convenção estabelece que as pessoas com deficiência têm direito à educação em igualdade de condições com as demais, e que os Estados devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis.

No campo legislativo, destaca-se ainda a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o conceito de inclusão como direito inalienável e aponta a escola comum como espaço privilegiado de convivência, aprendizado e desenvolvimento humano. O artigo 28 da LBI especifica que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser garantido em todos os níveis e etapas da educação, incluindo a EJA.

Apesar desses avanços legais, na prática, o processo de inclusão na EJA ainda enfrenta muitos entraves. Os programas e políticas públicas voltados a esse público, muitas vezes, não contemplam plenamente a diversidade de sujeitos que compõem as turmas de EJA – especialmente pessoas com deficiência, transtornos de aprendizagem, dificuldades permanentes ou temporárias e necessidades específicas de comunicação. Como aponta Mantoan (2003), “não há como falar em educação inclusiva sem enfrentar os desafios que a escola tradicional impõe à diversidade, à autonomia e à dignidade do estudante”.

A sobreposição histórica entre exclusão educacional e deficiência exige, portanto, uma abordagem interseccional. Pessoas com deficiência já enfrentam múltiplas barreiras para acessar a escola; quando essas pessoas são também jovens ou adultos em situação de analfabetismo, essas barreiras tornam-se ainda mais desafiadoras. Assim, pensar a EJA

de forma inclusiva é reconhecer que não basta garantir vagas e currículos formais: é necessário repensar toda a estrutura pedagógica, atitudinal e organizacional da escola.

O desafio contemporâneo está em transformar a EJA em um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diferenças, rompendo com o modelo assistencialista e promovendo práticas emancipatórias. A aprendizagem dialógica, a mediação pedagógica e o uso de tecnologias assistivas são algumas das estratégias que podem favorecer esse processo. Como destaca Stainback e Stainback (1999), a inclusão implica um compromisso ético com a equidade, mas também uma prática pedagógica intencional, baseada na colaboração e na escuta ativa.

Dessa forma, a contextualização histórica da EJA e da educação inclusiva no Brasil nos permite compreender que ambas compartilham lutas semelhantes: contra o preconceito, a invisibilidade e o descaso. Quando articuladas, essas duas frentes representam um poderoso instrumento de transformação social e de promoção dos direitos humanos.

A construção de uma educação inclusiva, crítica e libertadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma base teórica sólida que sustente práticas pedagógicas coerentes com os princípios da diversidade, da equidade e do respeito às singularidades. Para compreender os fundamentos que orientam este trabalho, três eixos teóricos principais são abordados: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, a teoria socio-cultural de Lev Vygotsky e os estudos contemporâneos sobre tecnologias assistivas na educação inclusiva.

Paulo Freire é, sem dúvida, um dos maiores expoentes do pensamento educacional latino-americano, com impacto global em práticas de educação popular, formação crítica e movimentos sociais. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2021), Freire defende que o ato de ensinar é, ao mesmo tempo, um ato ético, estético e político. A educação, segundo ele, deve ser libertadora, orientada pela escuta, pelo diálogo e pela problematização da realidade vivida pelos educandos. Isso é especialmente

relevante no contexto da EJA, onde os sujeitos são adultos, com vivências complexas e, muitas vezes, marcados por trajetórias de exclusão escolar.

Freire critica a “educação bancária”, caracterizada pela transmissão unidirecional de conteúdos, e propõe a “educação problematizadora”, que se constrói na relação horizontal entre educador e educando. Essa abordagem valoriza os saberes populares, os contextos culturais e a leitura crítica do mundo como condições para a produção do conhecimento. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 47).

Na EJA, esse princípio se traduz na valorização da escuta ativa e na construção coletiva do currículo. Os professores devem atuar como mediadores, respeitando a experiência dos estudantes e buscando, junto a eles, os caminhos da aprendizagem. A pedagogia freireana também se entrelaça com os ideais da inclusão, uma vez que defende a superação de todas as formas de opressão, sejam elas econômicas, sociais, raciais ou relacionadas à deficiência. Como afirma Gadotti (2001), Freire foi um defensor radical do direito à educação como prática da liberdade, e essa perspectiva implica considerar a acessibilidade e a justiça educacional como partes indissociáveis do processo pedagógico.

Portanto, a pedagogia da autonomia inspira a construção de práticas inclusivas na EJA ao propor uma educação humanizadora, que reconhece o sujeito como protagonista de sua própria aprendizagem e transformação.

Outro importante referencial teórico para pensar a inclusão na EJA é a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Para o autor, o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação cultural, ou seja, o indivíduo aprende e se desenvolve por meio de suas interações sociais, que são mediadas por signos, instrumentos e pela linguagem (VYGOTSKY, 2007). Ao contrário das abordagens individualistas da aprendizagem, Vygotsky afirma que o conhecimento se constrói na relação com o outro e com o contexto sociocultural.

Um de seus conceitos centrais é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre aquilo que o sujeito consegue

realizar sozinho e aquilo que ele pode realizar com a ajuda de um mediador mais experiente. O papel do professor, nesse sentido, é criar situações de aprendizagem desafiadoras, mas acessíveis, respeitando o nível de desenvolvimento do aluno e oferecendo os apoios necessários para que ele avance.

No contexto da EJA, esse conceito é extremamente útil, pois permite considerar a diversidade dos percursos formativos e a necessidade de estratégias diferenciadas para atender a todos os alunos. Os estudantes da EJA trazem consigo saberes construídos na prática da vida, muitas vezes não valorizados pela escola tradicional, mas que constituem uma base sólida para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Quando o professor atua como mediador, respeita a trajetória do aluno e constrói pontes entre seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos.

Além disso, a teoria de Vygotsky contribui para a concepção de que a deficiência não é um atributo estático do indivíduo, mas uma relação entre suas capacidades e as barreiras impostas pelo ambiente. Como destaca Smolka (2000), “a deficiência precisa ser compreendida a partir da mediação cultural, das relações sociais e das oportunidades de participação e aprendizagem”.

Dessa forma, a perspectiva vygotskyana orienta a prática docente a considerar a inclusão como um processo dinâmico, situado, e que requer intervenções pedagógicas sensíveis às interações sociais e às necessidades concretas de cada educando.

As tecnologias assistivas constituem um campo emergente e estratégico no processo de inclusão educacional. Segundo a definição do Comitê de Ajudas Técnicas (2009), são “recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo vida independente e inclusão”. No âmbito escolar, esses recursos vão desde equipamentos físicos, como órteses e pranchas de comunicação, até softwares de leitura de tela, materiais táteis, aplicativos com comandos de voz e plataformas digitais adaptadas.

Na EJA, o uso de tecnologias assistivas adquire um significado especial. Muitas vezes, os estudantes com deficiência chegam ao ambiente

escolar com histórico de fracasso, isolamento e baixa autoestima. O uso de recursos que respeitam suas formas de comunicação e expressão pode representar a chave para sua permanência e sucesso na escola. Como afirma Bersch (2013), a tecnologia assistiva só é efetiva quando usada de forma integrada ao projeto pedagógico e personalizada segundo o perfil do aluno.

A perspectiva inclusiva não se limita ao uso instrumental da tecnologia, mas envolve também uma abordagem pedagógica que promova a autonomia, a participação e a autorregulação dos estudantes. A inclusão digital, por exemplo, tem se mostrado uma aliada poderosa na superação de barreiras físicas e cognitivas, desde que seja acompanhada de formação docente e planejamento didático intencional. Rodrigues (2015) ressalta que “a tecnologia deve ser usada como ponte entre o estudante e o conhecimento, e não como um fim em si mesma”.

É fundamental, portanto, que o uso das tecnologias assistivas na EJA esteja pautado em princípios éticos e pedagógicos que respeitem a dignidade dos sujeitos, assegurem sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e favoreçam a construção de uma escola verdadeiramente acessível para todos.

Além disso, a integração das tecnologias assistivas aos ambientes virtuais de aprendizagem – como plataformas com acessibilidade comunicacional, tradução em Libras, audiodescrição e leitura ampliada – tem se mostrado essencial, especialmente após os desafios impostos pela pandemia da COVID-19. A EJA híbrida ou remota exige que os professores estejam preparados não apenas tecnicamente, mas conceitualmente, para garantir que os recursos utilizados estejam a serviço da equidade e da inclusão.

METODOLOGIA

O presente estudo foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, que se mostrou a mais adequada para compreender, de forma

aprofundada, as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no âmbito do Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs. A investigação qualitativa tem como principal característica a valorização da subjetividade, da complexidade dos fenômenos sociais e da interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1994).



De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é apropriada quando o objetivo do pesquisador é compreender o universo de significados, motivos, aspirações, valores, atitudes e crenças de grupos sociais ou institucionais. Assim, mais do que estabelecer generalizações, busca-se, neste estudo, interpretar e analisar os sentidos construídos em torno da inclusão educacional de sujeitos historicamente excluídos, como os jovens e adultos com deficiência.

A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso, compreendido, segundo Yin (2001), como uma investigação empírica que se debruça sobre um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real. O recorte escolhido foi o Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs, por sua relevância na promoção de práticas inclusivas



e no uso intencional de tecnologias assistivas. Esse programa tornou-se, portanto, um campo privilegiado de análise para observar a implementação concreta de políticas e ações voltadas à EJA inclusiva.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio da triangulação de diferentes instrumentos metodológicos, com o intuito de aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados (TRIVIÑOS, 1987). Foram utilizados os seguintes procedimentos:

A) ANÁLISE DOCUMENTAL

Foram analisados documentos institucionais, planos de aula, materiais pedagógicos e recursos digitais utilizados pelos docentes do programa. O objetivo dessa etapa foi compreender como os princípios da educação inclusiva e da acessibilidade estavam sendo incorporados nos planejamentos e práticas educacionais. A análise documental também permitiu identificar a existência (ou ausência) de diretrizes específicas voltadas à adaptação curricular e ao uso de tecnologias assistivas.

B) ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Foram realizadas entrevistas com professores, coordenadores e alunos da EJA vinculados ao programa. As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por sua flexibilidade e capacidade de aprofundar os temas a partir da fala dos sujeitos, respeitando seus ritmos e modos de expressão (LUDKE; ANDRÉ, 1986). As perguntas abordaram aspectos como: percepções sobre inclusão, dificuldades enfrentadas, estratégias pedagógicas adotadas, experiências com tecnologias assistivas e impactos percebidos na aprendizagem.

C) OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A pesquisadora também esteve presente em salas de aula e oficinas pedagógicas, acompanhando interações entre professores e estudantes, bem como o uso dos recursos inclusivos em situações reais de ensino-aprendizagem. A observação foi registrada em diário de campo, com foco na análise das relações pedagógicas, das atitudes inclusivas e das barreiras enfrentadas no cotidiano. Essa técnica é valiosa para captar aspectos implícitos da prática educativa que não são facilmente verbalizados pelos participantes.

A combinação dessas técnicas buscou assegurar uma visão abrangente e multifacetada do fenômeno em estudo, permitindo, ao mesmo tempo, captar as políticas formais, os discursos dos sujeitos e a prática cotidiana.

TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, segundo os pressupostos de Bardin (2011). Essa técnica permite a categorização sistemática de conteúdos, identificando núcleos de sentido que se repetem ou se destacam nos discursos e registros. A análise foi realizada em três etapas:

- Pré-análise: organização do material empírico (entrevistas, documentos e registros de observação), leitura flutuante e formulação de hipóteses iniciais.
- Exploração do material: codificação dos dados e agrupamento em categorias temáticas, como: práticas pedagógicas inclusivas, uso de tecnologias assistivas, formação docente, barreiras de aprendizagem e percepções dos sujeitos.
- Tratamento dos resultados: interpretação à luz dos referenciais teóricos de Freire (2021), Vygotsky (2007), Bersch (2013), entre

outros, articulando os achados empíricos com os pressupostos da educação inclusiva na EJA.

A análise permitiu compreender não apenas a presença ou ausência de práticas inclusivas, mas a complexidade e os sentidos que essas práticas assumem para os diferentes sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Todos os procedimentos metodológicos respeitaram os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, o caráter voluntário de sua participação e o sigilo das informações fornecidas. Foi garantido o anonimato dos entrevistados e a utilização dos dados apenas para fins acadêmicos.

Em síntese, a metodologia adotada permitiu um mergulho qualitativo e interpretativo nas práticas pedagógicas do programa analisado, contribuindo para a produção de conhecimento crítico e situado sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência no cenário educacional brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados no Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs evidenciam avanços significativos na implementação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à EJA. A análise das entrevistas, observações e documentos revelou que a inclusão não se limita à inserção física do estudante em sala de aula, mas envolve uma série de estratégias intencionais que promovem pertencimento, participação e aprendizagem efetiva.

A PERSONALIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO

A personalização do ensino emergiu como um dos pilares mais relevantes na prática pedagógica inclusiva observada. A flexibilização curricular e a adaptação das atividades de acordo com o perfil de cada estudante – considerando aspectos cognitivos, motores, sensoriais e emocionais – foram estratégias amplamente adotadas pelos docentes. Isso reflete o reconhecimento de que “igualdade na educação não é tratar todos da mesma forma, mas garantir que todos tenham acesso à aprendizagem segundo suas condições e necessidades” (MANTOAN, 2011).



Entre os exemplos observados, destacam-se: atividades ampliadas para estudantes com baixa visão, uso de materiais de alto relevo e letras em Braille para alfabetização tátil, construção de itinerários diferenciados para alunos com dificuldades de concentração ou transtornos de aprendizagem, e apoio individualizado nos momentos de leitura e produção textual. O planejamento pedagógico, nesse sentido, se mostrou flexível e responsivo às demandas dos alunos, demonstrando consonância com os princípios da pedagogia freireana, que valoriza a escuta ativa e a singularidade dos sujeitos (FREIRE, 2021).



A personalização também se expressou na escolha dos temas das aulas, muitas vezes baseados na vivência dos estudantes, o que reforça o caráter contextualizado e dialógico do processo educativo, especialmente valorizado na EJA.



RECURSOS UTILIZADOS

O uso de tecnologias assistivas foi recorrente no cotidiano das aulas e contribuiu diretamente para a superação de barreiras de aprendizagem. Entre os recursos utilizados destacaram-se:

- Materiais táteis, como alfabetos em EVA, jogos sensoriais e objetos concretos, que auxiliavam na alfabetização multissensorial, promovendo aprendizagem mais significativa, especialmente entre alunos com deficiência intelectual ou múltipla.
- Vídeos com legendas e interpretação em Libras, garantindo o acesso dos alunos surdos ou com dificuldades auditivas aos conteúdos audiovisuais.
- Plataformas digitais adaptadas, como o Google Classroom com plugins de acessibilidade, incluindo extensões para leitura em voz alta, aumento de contraste e ajuste de fontes.



Os recursos não foram utilizados de forma isolada ou ocasional, mas integrados ao planejamento didático. A inclusão, nesse contexto, não se deu apenas pela presença da tecnologia, mas pelo seu uso pedagógico intencional, alinhado às necessidades específicas de cada aluno, como preconiza Bersch (2013). A escolha dos recursos foi orientada por princípios éticos e pedagógicos, e acompanhada de orientações e mediação constante por parte dos educadores.

MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Outro aspecto evidenciado pelos dados foi a importância da mediação docente e da formação continuada como elementos centrais na efetivação da inclusão. Os professores entrevistados demonstraram consciência sobre o papel da mediação na aprendizagem e sobre a necessidade de se atualizarem constantemente em relação às tecnologias assistivas, metodologias inclusivas e legislação educacional.

A formação recebida por meio de oficinas, cursos internos e troca de experiências entre os pares favoreceu a construção de uma postura pedagógica mais sensível à diversidade. Muitos docentes relataram que a formação continuada possibilitou repensar suas práticas e superar atitudes capacitistas. Como declarou um dos professores:

“A inclusão começa quando deixamos de perguntar o que o aluno não pode fazer e passamos a perguntar o que ele precisa para aprender”.

Esse depoimento revela uma mudança de paradigma importante: do modelo integrador, baseado na adaptação do aluno à escola, para um modelo verdadeiramente inclusivo, centrado na adaptação da escola ao aluno.

A mediação pedagógica – entendida nos termos de Vygotsky (2007) como a intervenção que possibilita o avanço do estudante na sua Zona de Desenvolvimento Proximal – foi observada nas interações diárias entre professores e alunos, nas explicações individualizadas, nas estratégias de

reforço positivo e na criação de vínculos afetivos que favoreciam a participação dos estudantes com deficiência.

IMPACTOS OBSERVADOS

Os efeitos das práticas inclusivas e do uso das tecnologias assistivas foram sentidos não apenas na aprendizagem formal dos conteúdos, mas também na autoestima, na autonomia e na permanência dos estudantes no programa. Entre os principais impactos observados, destacam-se:

- Aumento na frequência e na permanência dos alunos com deficiência, que demonstraram maior engajamento e pertencimento ao grupo.
- Melhora nos indicadores de letramento funcional, com avanços na leitura, escrita e compreensão textual, mesmo entre alunos que apresentavam dificuldades significativas no início do curso.
- Maior participação em rodas de leitura e oficinas coletivas, o que contribuiu para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais.
- Relatos espontâneos dos alunos sobre conquistas pessoais, como ler um bilhete do neto, assinar o próprio nome, preencher um formulário médico, ou enviar uma mensagem por celular com apoio da tecnologia assistiva.

Esses resultados indicam que a inclusão não apenas beneficia o estudante com deficiência, mas enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo a solidariedade, a escuta, a cooperação e o respeito às diferenças – valores fundamentais para a formação cidadã e para a construção de uma escola democrática e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ESTUDO DE CASO

A análise qualitativa de estudos de caso é uma estratégia valiosa para compreender a complexidade dos sujeitos da EJA e os efeitos concretos das práticas pedagógicas inclusivas e do uso das tecnologias assistivas. Neste estudo, destacam-se os casos de duas alunas: Jaqueline e Maria de Lourdes. Suas trajetórias exemplificam o poder transformador da educação quando aliada à escuta, ao respeito e à mediação pedagógica adequada.

JAQUELINE: SUPERANDO BARREIRAS COGNITIVAS E COMUNICATIVAS



Jaqueline, 34 anos, é uma mulher com síndrome de Down associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante toda a infância e adolescência esteve fora da escola. Sua família enfrentava muitas dificuldades para garantir atendimento especializado, e Jaqueline passou boa parte da vida em casa, realizando atividades domésticas simples. Nunca havia sido alfabetizada, tampouco frequentado ambientes educativos formais. Por muito tempo, acreditou-se que ela “não aprenderia”.



Sua inserção no Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs marcou o início de uma nova etapa em sua vida. A equipe pedagógica, ao identificar suas especificidades cognitivas e sensoriais, propôs um plano individualizado de ensino com uso de materiais adaptados, como caixa de areia para treino da coordenação motora fina, jogos com letras em MDF, cartelas visuais e alfabetos sensoriais coloridos. As atividades foram apresentadas de forma lúdica, com instruções visuais claras, apoio da linguagem corporal e tempo estendido para realização.

O uso da repetição estruturada, das rotinas pedagógicas previsíveis e da associação entre palavras, imagens e objetos reais favoreceu sua fixação de conteúdos. Segundo a professora responsável, Jaqueline passou a identificar letras do próprio nome já nas primeiras semanas, e em poucos meses já conseguia traçar com apoio letras simples. Hoje, é capaz de escrever seu nome completo, resolver operações matemáticas simples (adição e subtração), e utilizar gestos e palavras-chave para se comunicar com os colegas e com os professores. Participa ativamente das aulas e demonstra grande entusiasmo ao apresentar seus trabalhos.

O caso de Jaqueline ilustra a importância da quebra de expectativas capacitistas e da potencialização das capacidades do sujeito através da mediação adequada. Segundo Vygotsky (2007), a deficiência não deve ser vista como limitação fixa, mas como uma condição que pode ser superada parcialmente ou ressignificada por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais adequadas. Freire (2021) também enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” — frase que encontra eco no processo de Jaqueline.

MARIA DE LOURDES: REDESCOBRINDO A PALAVRA E A DIGNIDADE

Maria de Lourdes, 84 anos. Ao longo da vida, enfrentou múltiplas formas de violência estrutural, desde o abandono familiar até o abuso físico e emocional. Nunca teve acesso à escolarização formal e, como ela mesma

afirma, “nem sabia pegar num lápis”. Chegou ao programa tímida, desconfiada, e sem acreditar que ainda poderia aprender “nessa idade”.



A equipe acolheu Maria com escuta atenta e sensibilidade. Foi respeitado o seu tempo, suas limitações motoras (que afetam principalmente os movimentos finos das mãos) e sua necessidade de ser ouvida. As atividades foram adaptadas com folhas ampliadas, uso de lápis mais espessos, apoio de suportes ergonômicos e realização de tarefas em etapas curtas. Além disso, Maria foi incluída em rodas de conversa, onde pôde relatar suas experiências de vida, transformando-as em matéria-prima para a escrita coletiva de textos.

Hoje, Maria de Lourdes participa com entusiasmo das oficinas de produção de texto e já consegue registrar frases simples com auxílio. Mais do que os avanços cognitivos, seus relatos apontam para conquistas subjetivas e identitárias profundas. Em uma das oficinas, disse emocionada:

“Aqui ninguém me apressa. Eu posso ser quem eu sou.”

Essa afirmação carrega um sentido profundo de inclusão e pertencimento. Para Arroyo (2005), os sujeitos da EJA não são apenas “analfabetos” ou “defasados”, mas pessoas com trajetórias de luta, dor e resistência, que precisam ser reconhecidas em sua inteireza humana. A possibilidade de



aprender, mesmo na velhice, representa para Maria uma retomada de sua dignidade e um reposicionamento ativo na sociedade.

O caso de Maria também reforça o princípio freireano de que nunca é tarde para aprender, desde que o processo educativo respeite o ritmo do sujeito e promova um ambiente de afeto, acolhimento e liberdade.

WALDIR – DA ALFABETIZAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

Waldir tem 64 anos. Durante boa parte da vida, a escolarização formal foi uma experiência interrompida — não por falta de interesse, mas por falta de condições. Vindo de uma família numerosa e de baixa renda, precisou abandonar a escola ainda na infância para ajudar nas despesas da casa. O sonho de “ser alguém na vida” persistiu, mas foi sendo adiado por décadas, silenciado por responsabilidades familiares e, sobretudo, pela ausência de políticas públicas que garantissem o direito à educação em sua trajetória adulta.



Com o falecimento da mãe, com quem mantinha laços afetivos profundos, Waldir entrou em um quadro de depressão severa. A sensação de perda, somada à solidão, agravou o sentimento de inutilidade e de



tempo desperdiçado. Foi nesse momento de dor que ele tomou conhecimento, por meio de uma campanha de divulgação local, do Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs. A proposta de retomar os estudos — mesmo após tantos anos — reacendeu sua esperança. Incentivado por uma vizinha, fez a inscrição, superando, com muito esforço, a vergonha inicial de “voltar à sala de aula com cabelo branco”, como ele mesmo relatou em entrevista.

No início, Waldir apresentava dificuldades em leitura e escrita, com domínio limitado de palavras do cotidiano e pouco traquejo com textos formais. No entanto, o acolhimento da equipe pedagógica e o ambiente afetivo da turma possibilitaram sua permanência e adaptação. A escuta ativa, o respeito ao ritmo de aprendizagem e o uso de metodologias contextualizadas permitiram que ele se sentisse pertencente — não como um “atrasado”, mas como um sujeito com potencial de transformação. Esse processo está diretamente ligado à pedagogia freireana, que valoriza os saberes anteriores e promove o diálogo como base para a construção do conhecimento (FREIRE, 2021).

Waldir participou ativamente dos módulos 1 e 2 do programa. Demonstrava comprometimento com as atividades propostas e, com o tempo, passou a ser um dos incentivadores da turma. Foi com entusiasmo que aceitou o desafio de prestar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), com o objetivo de obter o certificado do ensino médio. A equipe pedagógica do programa o auxiliou durante o processo de preparação, oferecendo simulados acessíveis, rodas de estudos temáticos e reforço personalizado nos finais de semana. A conquista veio no ano seguinte: Waldir foi aprovado em todas as áreas do conhecimento, recebendo o tão esperado certificado de conclusão do ensino médio.

A superação foi além do papel. Ao se ver oficialmente formado, Waldir resgatou um desejo antigo: fazer o curso de Direito. “Sempre quis ser advogado, ajudar pessoas que, como eu, foram esquecidas”, disse ele com os olhos marejados. Com o certificado em mãos, realizou a inscrição

no vestibular da Universidade Estácio de Sá e foi aprovado. Atualmente, cursa o 2º semestre de Direito, demonstrando desempenho satisfatório e reconhecimento por parte de colegas e professores.

O estudo de caso de Waldir exemplifica com clareza o impacto de uma política educacional inclusiva e humanizadora na trajetória de sujeitos historicamente marginalizados. Sua jornada confirma a relevância da mediação pedagógica, conforme defendido por Vygotsky (2007), na qual o professor atua como agente de transformação, criando situações em que o aluno, mesmo partindo de patamares distintos, pode se desenvolver por meio da interação social e da construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a trajetória de Waldir reflete a eficácia das práticas personalizadas e dos recursos adaptados utilizados no programa. Embora não tivesse nenhuma deficiência física ou sensorial diagnosticada, ele apresentava limitações decorrentes do tempo fora da escola, do desuso da leitura e da escrita, além de dificuldades emocionais. A utilização de recursos digitais simples, como vídeos explicativos com linguagem acessível e atividades interativas em tablets com apoio dos monitores, foram fundamentais para seu engajamento.

Por fim, a história de Waldir é também uma história de resistência. Ela desafia os estigmas atribuídos à idade, à condição social e à exclusão escolar. Ele não é um caso isolado, mas representa uma realidade presente em muitas comunidades brasileiras: adultos com desejo de aprender, mas que necessitam de oportunidades concretas, ambientes acolhedores e pedagogias comprometidas com o respeito à dignidade humana.

Esse relato reafirma o papel da EJA como espaço de reinvenção da vida, de reconstrução da autoestima e de concretização de sonhos. Quando políticas educacionais se articulam a práticas docentes sensíveis e a estratégias inclusivas, elas não apenas promovem o direito à educação, mas produzem cidadania, emancipação e esperança — como no caso de Waldir.

Esses estudos de caso não são apenas ilustrativos, mas revelam com potência o impacto que a educação inclusiva pode ter na vida de pessoas historicamente marginalizadas. Quando as barreiras são enfrentadas com

sensibilidade pedagógica e os sujeitos são vistos como protagonistas do processo, a escola se transforma em espaço de reconstrução da identidade, da esperança e do direito de sonhar.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSCH, Rita. Tecnologias Assistivas: recursos e estratégias para a inclusão escolar. Porto Alegre: Inclusão, 2013.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2011.

CASTRO, Alessandra. Educação de Jovens e Adultos e inclusão: desafios contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LOPES, Rosângela. Formação de Professores e Práticas Inclusivas. Campinas: Papyrus, 2020.



MACHADO, M. D. Tecnologia Assistiva na Escola. São Paulo: Moderna, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

MORAES, Maria Cândida. Educação transformadora: uma visão holística para o século XXI. Campinas: Papirus, 2015.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: que pedagogia para a diferença? São Paulo: Loyola, 2015.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Art-med, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YDUQS. Instituto Yduqs – juntos, transformamos mais. Disponível em: <https://instituto.yduqs.com.br>

Blog Estácio. Como funciona o programa de alfabetização de jovens e adultos. Acesso em: 2024.

WHO. Assistive technology factsheet. Genebra, 2022.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.012

PRÁTICAS EDUCATIVAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E PROTAGONISMO

Isaias da Silva¹Aline Batista do Nascimento²

RESUMO

Este resumo é fruto de dois Projetos de Iniciação Científica - PIC, realizados no contexto de um curso de Pedagogia durante os anos de 2023 e 2024 no Centro Universitário FACOL - UNIFACOL, em Vitória - PE. O primeiro projeto se intitula “Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” e o segundo “Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” ambos dialogando sobre a abordagem de práticas pedagógicas e de gestão em escolas do campo, sobre os sentidos e concepções que sustentam essas práticas e compartilhando interesse por entender como as práticas se desenrolam em um contexto específico (escolas do campo) e o impacto que têm, seja na educação ou na gestão escolar. Assim, o objetivo deste trabalho é estabelecer diálogos entre as pesquisas visando fortalecer o debate polí-

- 1 Doutor em Educação Contemporânea, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Facol- UNIFACOL, e-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br.
- 2 Graduada do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL- UNIFACOL, alineb.nascimento@unifacol.edu.br;

tico e identitário sobre a educação antirracista. Teórico metodologicamente, este estudo centra-se nos Estudos Pós-Coloniais e na Pedagogia Decolonial, visando denunciar ações opressoras e anunciar estratégias pedagógicas que rompam com estereótipos e preconceitos coloniais. Utilizamos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada e a observação participante para obtermos dados qualitativos que são analisados conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Como resultados, podemos considerar que ambos os projetos apresentam intersecções entre a educação, o pertencimento e a construção de identidades. Este estudo nos possibilita seguir investindo em pesquisas que revelem possibilidades outras de comunicar e anunciar o mundo a partir do protagonismo dos sujeitos, seja no campo pedagógico, com a valorização da diversidade de experiências nas salas de aula, ou na gestão escolar, com a promoção de práticas democráticas e antirracistas que reforcem o pertencimento e a identidade das comunidades escolares do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Práticas Pedagógicas; Gestão Democrática; Identidades e Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Aprende-se e se ensina / Uma nova educação / Ocupando a esperança / Semeando terra e pão / Democratizando terra e letras / Em prol da libertação... (Apiaim, 2015, p. 29).

Introduzimos este escrito com o verso de Apiaim (2015), que reverbera como objeto de inspiração para a estruturação de uma educação do campo pensada, planejada e vivida pelo campo. Esse trecho poético manifesta o cunho político e emancipatório que também permeia estas páginas, pois educar é semear libertação, é cultivar esperança no terreno fértil das práticas pedagógicas e gestoras comprometidas com a transformação social.

Assim, este texto nasce do desejo de compreender como as práticas docentes e gestoras, vivenciadas em escolas do campo, se articulam à luta por uma educação antirracista, democrática e decolonial, que reconheça os saberes locais e os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos. Inspirado pela poesia de Apiaim (2025), este trabalho se insere no compromisso de “ocupar a esperança”, transformando pesquisa, ensino e extensão em instrumentos de libertação, de identidade e de futuro. E reiteramos esse movimento com uma citação de Freire (1996, p. 45) que diz: “A esperança não é um verbo intransitivo”, por tanto, é preciso esperar e não basta esperar. A Esperança necessita ações concretas que resultarão em mudanças.

O presente artigo resulta de dois Projetos de Iniciação Científica (PICs) desenvolvidos no curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, entre os anos de 2023 e 2024, que, embora distintos em seus objetos imediatos, compartilham a mesma base teórico-metodológica e o compromisso político com uma educação transformadora, democrática e antirracista. O primeiro, intitulado “Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais” (2023), teve como foco compreender as práticas pedagógicas de professores(as) em escolas multisseriadas do campo. O segundo, “Edu-

cação Antirracista e Gestão Escolar Democrática: um olhar outro para os discursos e práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” (2024), buscou analisar as concepções e ações de gestores(as) acerca da gestão democrática e das práticas antirracistas nesse mesmo território.

Ambos os estudos emergem do contexto formativo da Pedagogia e de suas inquietações quanto aos processos de ensino e gestão nas escolas do campo, espaços historicamente atravessados por desigualdades sociais, raciais e territoriais. A aproximação entre as duas pesquisas nos permite compreender que pensar a educação do campo, sob uma perspectiva crítica, exige a articulação entre as práticas pedagógicas e a gestão escolar, na medida em que ambas compartilham a responsabilidade de promover uma educação que reconheça as especificidades dos sujeitos e dos territórios camponeses, valorizando seus saberes, identidades e modos de vida.

O interesse em estabelecer o diálogo entre os dois projetos nasce da compreensão de que as práticas educativas e gestoras são dimensões complementares no processo de construção de uma escola do campo democrática, antirracista e decolonial. Assim, propomos compreender como os discursos e as ações de professores(as) e gestores(as) se entrelaçam na busca por uma educação comprometida com o enfrentamento das heranças coloniais que ainda perpassam o currículo, as relações pedagógicas e as estruturas de poder no ambiente escolar.

Teórico-metodologicamente, este estudo ancora-se nos Estudos Pós-Coloniais e na Pedagogia Decolonial (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2009), os quais denunciam as práticas opressoras que historicamente sustentam o projeto moderno/colonial de educação e anunciam possibilidades outras de pensar, sentir e viver a escola a partir de epistemologias do Sul e de um diálogo intercultural crítico. A educação antirracista e a gestão democrática, neste sentido, são compreendidas como práticas políticas e pedagógicas que rompem com estereótipos e desigualdades, contribuindo para a (re)construção das identidades e do sentimento de pertencimento dos sujeitos do campo.

O trabalho apresenta, portanto, uma leitura articulada dos resultados obtidos em ambas as pesquisas, com o propósito de fortalecer o debate político e identitário sobre a educação antirracista nas escolas do campo, reconhecendo os desafios e as potencialidades que emergem desses espaços. O artigo organiza-se nas seguintes seções: inicialmente, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a discussão; em seguida, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos; posteriormente, discutimos os principais resultados, destacando as intersecções entre práticas pedagógicas, gestão democrática e educação antirracista; por fim, tecemos as considerações finais, apontando para os aprendizados e as perspectivas futuras das pesquisas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sou semente marginal / Que pulsa em movimento / Na tumultuada margem / Das ações periféricas... / Sou parte dos abismados / Dos condenados da terra / Marcho pelos campos e poemas / E meu grito é o amanhecer (Apiaim, 2015, p. 34).

A “semente marginal” citada por Apiaim (2015), na citação introdutória desta seção nos direciona aos povos camponeses, que estão postos à margem da sociedade, mas que ainda sim germinam e pulsam seus potentes saberes. Diante desta reflexão, escreve-se a base teórica deste estudo, fundamentada nos Estudos Pós-Coloniais e na Pedagogia Decolonial, perspectivas que, como aponta Walsh (2009), buscam “desaprender o imposto” para construir novas formas de existir. Assim, compreender a educação do campo sob o olhar da decolonialidade é reconhecer o grito desses sujeitos como o “amanhecer” de outras pedagogias, libertadoras, democráticas e antirracistas, que emergem da terra, da palavra e da luta cotidiana por dignidade e justiça.

Os Estudos Pós-Coloniais e a Pedagogia Decolonial são compreendidos como referenciais teórico-metodológicos que possibilitam problematizar a educação a partir da crítica ao modelo hegemônico, eurocêntrico e colonial. Segundo Quijano (2005, p. 231), “as novas identidades históricas

produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. Essa reflexão evidencia como a colonialidade instituiu uma lógica de poder e saber que hierarquizou os sujeitos, relegando povos e territórios – especialmente os do campo – à condição de subalternidade.

Nessa mesma direção, Walsh (2008, p. 140) observa que a interculturalidade crítica “va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas”. Assim, compreender a educação sob o viés da interculturalidade crítica é concebê-la como prática política e transformadora, que não se limita ao reconhecimento das diferenças, mas busca romper com as estruturas coloniais que historicamente negaram os saberes e as identidades dos povos do campo.

A Pedagogia Decolonial, portanto, propõe-se a denunciar e desestabilizar os mecanismos de dominação que sustentam a colonialidade do poder, do saber e do ser. Walsh (2009, p. 62) define-a como “una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres”. Essa concepção aproxima-se do pensamento de Freire (1996, p. 79), para quem “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação”. Desse modo, educar sob uma perspectiva decolonial e antirracista é construir um processo educativo que, ao mesmo tempo, denuncie as opressões e anuncie possibilidades de libertação.

No contexto brasileiro, a Educação do Campo constitui-se como território político e pedagógico de resistência. Conforme Caldart (2004, p. 66), “uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade”. A autora afirma ainda que pensar e construir escolas do campo é contribuir para a formação dos sujeitos sociais do

campo, reconhecendo suas lutas, identidades e projetos de futuro (Caldart, 2012). Nesse sentido, a Educação do Campo não se reduz a uma educação “no campo”, mas expressa uma educação “do campo e para o campo”, fundada na valorização dos saberes, tempos e práticas que configuram os modos de vida camponeses.

Pensar uma educação do campo democrática e antirracista exige também refletir sobre os processos de gestão escolar. A gestão democrática representa, segundo Lück (2010, p. 71), a possibilidade de “aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social”. Essa perspectiva está alicerçada na construção coletiva das decisões e na partilha de responsabilidades. Para Libâneo (2008, p. 89), “liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem em execução de objetivos”. Assim, uma gestão democrática e participativa implica compreender que a escola é um espaço-tempo de construção de valores, escuta e cooperação, sobretudo quando situada em territórios historicamente marginalizados, como os do campo.

Entretanto, a democratização da gestão escolar precisa estar articulada à luta antirracista, reconhecendo que o racismo é estrutural e atravessa as instituições educacionais. Conforme Gomes (2005, p. 52), “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão [...] por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”. Essa reflexão demonstra que o enfrentamento do racismo demanda não apenas práticas pedagógicas isoladas, mas uma mudança institucional e curricular que combata desigualdades históricas.

A educação antirracista, segundo Gomes (2012, p. 105), “acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana”. Tal fala deve se sustentar “no diálogo intercultural [...] emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, con-

quanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala”. Essa abordagem propõe a escola como espaço de construção de saberes que reconheçam e afirmem as identidades raciais e culturais dos estudantes, valorizando a diversidade como fundamento da democracia.

Para Werneck (2012, p. 17), o racismo institucional “opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas [...] produzindo e reproduzindo a hierarquia racial”. Isso significa que o combate ao racismo, nas escolas, requer uma postura política e coletiva, capaz de rever currículos, práticas e relações de poder. Ferreira (2013, p. 50-51) complementa ao afirmar que “o racismo hierarquiza as ‘raças’ humanas baseando-se em estereótipos pseudonaturais [...] servindo à dominação e à exploração dos subalternizados”.

Portanto, ao articular educação antirracista e gestão democrática, o presente estudo compreende que ambas se encontram no propósito comum de descolonizar as práticas educativas, promovendo o protagonismo dos sujeitos do campo e a valorização de suas identidades. A escola, nesse horizonte, é chamada a ser um espaço de resistência e reexistência, no qual a pedagogia decolonial se concretiza em ações que rompem com o silenciamento e anunciam novas formas de ensinar, aprender e gerir.

Assim, reafirmamos a educação como um ato político e emancipatório, orientado pelo compromisso ético com a equidade racial, social e epistêmica. Como sintetiza Freire (1996, p. 12), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Essa concepção reforça que a pedagogia e a gestão no campo são dimensões indissociáveis de um mesmo projeto educativo, fundado na libertação, no diálogo e na humanização dos sujeitos que constroem cotidianamente as escolas do campo.

METODOLOGIA

Mãos misturadas com a terra / Mãos que moldam a semente /
Mãos que manipulam plantas / Na cura de um irmão doente /
Mãos que apontam o dedo / Pra sugerir o caminho / Mãos que

seguram em mãos / Pra ajudar quem está sozinho / Mãos que alfabetizam / Que passam conhecimento / Mãos que transformam folhas e frutos / Em um gostoso alimento / Mãos que levantam bandeiras / No caminhar da esperança / Mãos que acariciam rostos / Na magia de criança / Mãos que se fecham ligeiro / Com força e com valentia / Sob o hino da vitória / Nos passos da rebeldia. (Bilha, 2015, p. 46).

A partir deste trecho de Bilha (2015) expressamos a visão pensada para a metodologia deste estudo. A pesquisa vista através do significado da coletividade, como gesto de mãos coletivas, tendo em vista que só é possível a aplicabilidade dos métodos aqui descritos através da colaboração dos sujeitos do campo de estudo. Por tanto, como o poeta, a investigação aqui descrita se constrói no encontro entre o fazer e o sentir, entre a ação e a reflexão. Inspirada pela perspectiva qualitativa (Minayo, 2010) e fundamentada nos princípios dos Estudos Pós-Coloniais e da Pedagogia Decolonial (Walsh, 2009), a pesquisa compreende o campo como território vivo de saberes e práticas emancipatórias.

Nossa opção metodológica está em consonância com o compromisso teórico de uma pedagogia decolonial que reconhece o campo como território de produção de saberes e de resistência. Segundo Arroyo (2007, p. 32), “a educação do campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões”. Assim, investigar as práticas pedagógicas e gestoras em escolas do campo implica reconhecer essas instituições como espaços de produção cultural e política, e não apenas de reprodução de conteúdos.

Para a produção dos dados em ambos projetos, foram utilizados dois instrumentos principais: a) entrevistas semiestruturadas, com base em roteiros previamente elaborados, que permitiram compreender as concepções e práticas dos(as) participantes; b) observação participante, que possibilitou o acompanhamento das ações pedagógicas e gestoras nos contextos escolares.

A entrevista, de acordo com André (2008, p. 28), tem a “finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Nesse

sentido, optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada (Triviños, 1987), por possibilitar maior flexibilidade e diálogo entre pesquisador(a) e participante, permitindo a emergência de novas questões e reflexões no decorrer da investigação.

Já a observação participante foi empregada por permitir ao pesquisador uma imersão nos espaços investigados. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) ressaltam que, nessa técnica, “o pesquisador mantém uma grande aproximação com a realidade em estudo”, vivenciando o cotidiano dos sujeitos e registrando comportamentos, interações e práticas em seu ambiente natural.

O campo das pesquisas está situado no município de Vitória de Santo Antão - PE, onde se localizam as escolas do campo vinculadas à Rede Municipal de Ensino. Conforme levantamento realizado, das 57 instituições escolares públicas municipais, 32 estão localizadas no território camponês, o que justifica a escolha do município como lócus de estudo. A pesquisa envolveu professores(as) e gestores(as) atuantes em escolas do campo, os quais participaram voluntariamente das entrevistas e permitiram o acompanhamento de suas práticas pedagógicas e de gestão.

O processo de coleta de dados ocorreu em duas etapas complementares. Na primeira, foi aplicado um formulário virtual destinado aos gestores(as), com questões voltadas à caracterização profissional e às práticas democráticas e antirracistas realizadas nas escolas. Na segunda, foram realizadas entrevistas presenciais e observação participante em algumas das escolas selecionadas, nas quais também foi possível analisar registros fotográficos e documentos institucionais (como o Projeto Político-Pedagógico - PPP e atas de reuniões escolares). Esses materiais auxiliaram na compreensão das práticas gestoras e pedagógicas no contexto do campo.

Os dados foram tratados segundo os procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), em sua vertente temática. Para a autora, a análise de conteúdo se estrutura em três fases:

1. Pré-análise, que consiste na organização e seleção do material de pesquisa, bem como na retomada dos objetivos do estudo;
2. Exploração do material, fase em que os dados são codificados e agrupados em categorias;
3. Tratamento dos resultados e inferências, etapa que envolve a interpretação e o diálogo entre as categorias emergentes e o referencial teórico.

Segundo Bardin (1977, p. 42), essa técnica tem por finalidade “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens”. Tal escolha metodológica permitiu identificar núcleos de sentido (Vala, 1999) nas falas dos participantes, compreendendo as representações, percepções e significados atribuídos às práticas democráticas e antirracistas nas escolas do campo.

A utilização da Análise Temática viabilizou, portanto, o diálogo entre o empírico e o teórico, revelando como as concepções e práticas de professores(as) e gestores(as) se articulam às dimensões políticas, culturais e identitárias da Educação do Campo. Em consonância com os princípios éticos da pesquisa qualitativa, todas as etapas foram conduzidas com respeito à autonomia dos sujeitos, garantindo-lhes sigilo e anonimato. As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a integridade e a identidade dos(as) participantes e das instituições envolvidas.

Dessa forma, os métodos adotados buscam não apenas descrever as práticas observadas, mas compreender os sentidos e as intencionalidades presentes nos discursos e ações dos(as) educadores(as) e gestores(as) das escolas do campo, reafirmando o compromisso deste estudo com a valorização das experiências locais e com a construção de uma educação democrática, antirracista e decolonial, em ambos os estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É tempo de nutrir a planta / Que germinou em terra fértil / É a hora de mostrar a direção dos ventos / E mais observar por que / E em favor de quem os ventos sopram... / É o tempo de desconstruir / O ritmo da dança imposta / E construí-la no ritmo da vida étnica / Que ferve no coração de cada camarada. (Bilha, 2015, p. 87-88).

Esses versos de Bilha (2015) anunciam a essência dos resultados que emergiram das duas pesquisas abordadas neste artigo: a escola como território vivo, fértil e coletivo, onde o ato de educar se transforma em sementeira, resistência e construção de sentidos.

Assim como a planta que precisa ser nutrida, as práticas pedagógicas e gestoras observadas nas escolas do campo florescem quando sustentadas pela colaboração, pelo diálogo e pelo compromisso político com a transformação social. “Mostrar a direção dos ventos” é, aqui, compreender o movimento de professores(as) e gestores(as) que desafiam a rigidez das estruturas coloniais e reinventam suas práticas “no ritmo da vida étnica” e comunitária. É no tempo da escuta, da partilha e do pertencimento que a educação do campo revela sua potência, configurando-se como um “contínuo caminhar”.

As análises realizadas a partir das duas pesquisas revelam interseções importantes entre as práticas pedagógicas e gestoras nas escolas do campo, evidenciando que ambas se orientam por desafios e potencialidades que atravessam a luta por uma educação democrática, antirracista e decolonial. Em primeiro lugar, destaca-se que os(as) professores(as) das escolas multisseriadas demonstram uma forte relação com o território, expressando em suas práticas um profundo compromisso com as realidades locais.

O estudo de 2023 apontou que as práticas docentes “se constroem no cotidiano, entre desafios e possibilidades, em diálogo com as condições materiais e simbólicas do campo” (Nascimento e Silva, 2023, p. 7). Essa constatação reforça a compreensão de que a docência no campo requer criatividade e sensibilidade pedagógica, já que envolve o trabalho com

turmas heterogêneas, diferentes níveis de aprendizagem e uma diversidade de experiências culturais e sociais.

As falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) evidenciam que suas ações pedagógicas não se limitam à aplicação de conteúdo, mas assumem caráter político e identitário. Uma das docentes relatou: “a gente precisa conhecer a história da comunidade, porque é a partir dela que a criança entende quem é e de onde veio” (Nascimento, 2023, p. 8). Tal depoimento reforça a perspectiva freireana de que a educação deve partir da realidade dos sujeitos para promover consciência crítica. Conforme Freire (1996, p. 29), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Essa postura crítica e dialógica emerge como uma forma de resistência às práticas homogeneizadoras impostas pela lógica colonial da escola tradicional.

No que se refere à gestão escolar, os resultados da pesquisa de 2024 indicam que os(as) gestores(as) das escolas do campo reconhecem a importância da participação coletiva e da escuta da comunidade como princípios fundamentais para a consolidação de uma gestão democrática. Em uma das entrevistas, uma gestora afirmou que “é preciso valorizar a voz dos pais e dos professores, porque a escola é de todos, e só assim a gente consegue fazer uma educação de verdade” (Nascimento; Silva, 2024, p. 11). Essa percepção vai ao encontro do que afirma Lück (2010, p. 74), ao destacar que “a gestão democrática se constitui como um processo coletivo de construção, em que os sujeitos compartilham decisões e responsabilidades”.

Contudo, as análises também revelam que as condições estruturais precárias, a sobrecarga de trabalho e a ausência de políticas públicas efetivas comprometem o alcance de uma gestão plenamente participativa e antirracista. Segundo Nascimento e Silva (2024, p. 9), “os discursos dos gestores(as) expressam o desejo de promover uma escola democrática, mas esbarram nas limitações materiais e nas heranças coloniais que ainda atravessam a estrutura educacional”. Essa constatação reafirma a necessi-

dade de uma abordagem decolonial que ultrapasse a retórica da inclusão e se traduza em práticas efetivas de transformação institucional.

Outro aspecto recorrente nas duas investigações é a presença do racismo estrutural e simbólico nas escolas do campo, manifestado em diferentes níveis, desde o currículo até as interações cotidianas. Conforme Gomes (2005, p. 67), “o racismo é uma prática de poder que se reinventa e se atualiza nos discursos e nas relações sociais”. Essa perspectiva foi identificada nas narrativas de professores(as) e gestores(as) que, embora reconheçam a importância do tema, ainda demonstram insegurança em abordá-lo pedagogicamente.

Uma das gestoras entrevistadas afirmou: “a gente fala de respeito, mas falar de racismo na escola ainda causa medo, é um assunto que muita gente prefere evitar” (Nascimento; Silva, 2024, p. 12). Essa fala revela a permanência de silenciamentos sobre as questões raciais, o que reforça o alerta de Ferreira (2013, p. 51), quando afirma que “o racismo hierarquiza as ‘raças’ humanas baseando-se em estereótipos pseudonaturais, servindo à dominação e à exploração dos subalternizados”. Desse modo, torna-se urgente promover formações continuadas e espaços de diálogo que fortaleçam a prática pedagógica e gestora como instrumentos de combate ao racismo e valorização das identidades negras e indígenas.

As observações em campo também evidenciaram a potência das práticas comunitárias presentes nas escolas do campo. Durante os momentos de convivência e nas atividades pedagógicas, foi possível perceber a valorização das tradições culturais e dos saberes locais. Como afirma uma professora entrevistada: “a gente ensina com o que tem e com o que o povo sabe, porque aqui a escola é parte da vida da comunidade” (Nascimento; Silva, 2023, p. 9). Essa afirmação expressa o que Caldart (2012, p. 35) denomina de “princípio da identidade entre educação e vida”, segundo o qual o ato educativo deve ser inseparável da realidade concreta dos sujeitos que o constroem.

No entrelaçamento dos resultados, observou-se que tanto as práticas pedagógicas quanto as gestoras buscam afirmar uma pedagogia do per-

tencimento, que rompe com a lógica da negação e promove a valorização das diferenças. Walsh (2009, p. 62) denomina esse movimento como “(des)aprendizaje”, isto é, o processo de desaprender os valores coloniais e reaprender a partir das experiências e epistemes subalternizadas. Essa perspectiva traduz o esforço das escolas do campo em reexistir por meio de práticas que afirmam identidades e fortalecem laços comunitários.

De modo geral, as duas pesquisas apontam para a necessidade de pensar uma formação docente e gestora pautada na decolonialidade e na educação antirracista, que compreenda o campo como território de conhecimento e não como espaço de atraso. Isso exige políticas educacionais que garantam condições de trabalho dignas, autonomia pedagógica e valorização das culturas locais. Como destaca Nascimento e Silva (2024, p. 14), “é na escuta e na partilha que a gestão e a pedagogia se tornam instrumentos de emancipação e resistência”. Assim, os resultados demonstram que as escolas do campo se constituem como territórios de resistência (Nascimento; Silva, 2023, 2024), onde professores(as) e gestores(as) protagonizam práticas que desafiam a colonialidade, afirmam identidades e constroem caminhos para uma educação plural, democrática e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só canta a identidade camponesa / Quem souber amar esse campo, / Só canta a educação do campo, / Quem souber trabalhar o campo como espaço de vida. (Apiaim, 2015, p. 23).

Com esses versos, Apiaim (2025) transmite que compreender o campo vai além de visualizar e conhecer o mapa local, mas se faz necessário enxergar este território como um “espaço de vida” onde permeiam memórias, histórias, lutas e vitórias. mar e trabalhar o campo, como propõe o poeta, é reconhecer a sabedoria que brota da terra e dos(as) educadores, estudantes e comunidades que constroem cotidianamente práticas de ensino e de gestão comprometidas com a dignidade e a libertação. Assim, a identidade camponesa se revela não apenas no pertencimento

ao espaço rural, mas na consciência política e cultural de quem transforma o chão em escola e a educação em instrumento de emancipação coletiva.

As análises realizadas a partir das duas pesquisas de Iniciação Científica: Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo (2023) e Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática (2024), permitiram compreender que as escolas do campo são espaços de resistência e de produção de novas formas de existir, ensinar e gerir. Ambas as investigações convergem no entendimento de que as práticas pedagógicas e gestoras, quando orientadas por princípios democráticos e antirracistas, constituem-se como estratégias de enfrentamento à colonialidade e de afirmação das identidades dos sujeitos do campo.

Constatou-se que as ações pedagógicas dos(as) professores(as) revelam uma profunda sensibilidade em articular o conhecimento escolar aos saberes da comunidade, produzindo uma pedagogia que valoriza o pertencimento e a memória coletiva. Como destacou uma das docentes entrevistadas, “a gente ensina com o que tem e com o que o povo sabe” (Nascimento; Silva, 2023, p. 9). Essa postura reafirma o que Freire (1996, p. 31) defendia ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A docência, nesse contexto, é prática política, cultural e emancipatória.

No campo da gestão escolar, observou-se que os(as) gestores(as) vêm se apropriando de concepções mais críticas e participativas, buscando promover o diálogo e o envolvimento da comunidade nas decisões pedagógicas. Entretanto, ainda persistem desafios estruturais e simbólicos, especialmente no que se refere à efetivação de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Como assinalam Nascimento e Silva (2024, p. 12), “falar sobre racismo na escola ainda causa medo e desconforto, o que demonstra que as estruturas coloniais permanecem operando, mesmo em espaços comprometidos com a democracia”. Essa constatação reforça a neces-

sidade de políticas públicas e formações continuadas que fortaleçam a gestão democrática e o compromisso ético com a diversidade.

Ao articular os resultados das duas pesquisas, foi possível perceber que as práticas pedagógicas e gestoras se encontram na luta por uma escola do campo decolonial e antirracista, que reconhece o valor das experiências e das vozes historicamente silenciadas. Nesse sentido, a escola torna-se um território de disputa de sentidos, mas também de esperança e criação. Conforme Walsh (2009, p. 62), a pedagogia decolonial é “una forma de (des)aprendizaje”, um convite a desaprender o que foi imposto pela colonização e reaprender a ser e a estar no mundo de maneira crítica, solidária e plural. Essa ideia se concretiza nas práticas observadas, que, mesmo diante das limitações, anunciam possibilidades outras de ensinar, aprender e gerir.

Outro aspecto fundamental identificado neste trabalho diz respeito ao pacto formativo estabelecido entre as pesquisadoras e o campo de pesquisa. Participar dos projetos de Iniciação Científica possibilitou às estudantes de Pedagogia um exercício formativo que ultrapassa os limites da sala de aula, favorecendo o encontro entre teoria e prática, ciência e vida, ensino e pesquisa. Como afirma Freire (1996, p. 67), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse processo, as pesquisadoras viveram a pesquisa não apenas como método de obtenção de dados, mas como prática ética e política de envolvimento com as realidades sociais e educacionais do campo.

Essa experiência de pesquisa e intervenção possibilitou a ampliação do olhar sobre a educação do campo e o fortalecimento do compromisso das futuras pedagogas com uma educação transformadora, pautada na equidade, na justiça racial e na valorização dos saberes populares. Conforme Nascimento e Silva (2024, p. 14), “é na escuta e na partilha que a gestão e a pedagogia se tornam instrumentos de emancipação e resistência”. O pacto formativo, portanto, não se encerra com o término do

projeto, mas se projeta na trajetória docente das pesquisadoras, que passam a compreender a escola como espaço de luta e de (re)existência.

Dessa forma, conclui-se que tanto as práticas pedagógicas quanto as de gestão analisadas apontam para um movimento de reconstrução de sentidos sobre o que é educar no campo, convidando à reflexão sobre a necessidade de consolidar uma pedagogia antirracista, decolonial e democrática. As pesquisas reafirmam o papel das escolas do campo como territórios de resistência epistemológica, onde é possível reinventar a escola a partir do protagonismo dos sujeitos e de seus saberes.

Como nos lembra Freire (1996, p. 45), “a esperança não é um verbo intransitivo”; ela se traduz em ação e compromisso. Assim, seguir pesquisando, intervindo e dialogando com as escolas do campo é reafirmar a esperança como prática política e formativa, buscamos uma esperança que educa, emancipa e anuncia um mundo outro, mais justo e plural. Uma esperança que permite ser, a quem este direito por tantos anos lhes foi negado.

REFERENCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008.

APIAIM, Adilson de; BILHA, Eleamar Luciano Pereira. **Armas, Flores e Amores – A luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta**. Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2015. Disponível em: https://ufpi.br/images/arquivos_download/PPGED/PUBLICAES/Dissertaes/Lorena%20Raquel%20Dissertao%20completa.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação do campo: movimentos sociais, lutas e políticas públicas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. 5. ed. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2012. p. 25-36.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Racismo institucional**: o que é e como superá-lo. Brasília: CEERT, 2013.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**: repensando a relação entre o público e o privado. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação antirracista: o desafio das práticas educativas e das políticas públicas. In: BRASIL. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2012. p. 101-120.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Aline Batista do; SILVA, Isaías da. **Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão**: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais. Vitória de Santo Antão: UNIFACOL, 2023. (Projeto de Iniciação Científica - Pedagogia).

NASCIMENTO, Aline Batista do; SILVA, Isaías da. **Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática**: um olhar outro para os discursos e práticas dos(as) gesto-

res(as) de escolas do campo. Vitória de Santo Antão: UNIFACOL, 2024. (Projeto de Iniciação Científica – Pedagogia).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge. Análise de conteúdo e análise de discurso. In: SILVA, A. S. (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2009. p. 47–62.

WERNECK, Jurema. O racismo institucional e a saúde da população negra. In: BRASIL. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. p. 15–23.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.013

ENTRE RESISTÊNCIAS E LIBERDADES: TESSITURAS ACERCA DOS MOVIMENTOS E/ OU GRUPOS LGBT NO INTERIOR PAULISTA E A POTÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE

Daniel Francisco de Andrade¹Edney Wesley Antunes²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar quais são os grupos organizados de pessoas da comunidade LGBT na cidade de Franca/SP, no período de 2013 a 2014, buscando compreender como suas ações podem contribuir para o desenvolvimento humano e social, com base na concepção de desenvolvimento como liberdade conceito apresentado por Amartya Sen. O estudo parte da compreensão de que as pessoas LGBT, apesar de avanços legais, ainda são alvo de violências e exclusões que comprometem a qualidade de vida e o exercício pleno da cidadania. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas, tendo como participantes da pesquisa pessoas maiores de 18 anos, selecionados por meio da técnica de amostragem em cadeia (snowball), e que fazem parte de algum grupo e/ou movimento da comunidade LGBT de Franca/SP. O referencial teórico

1 Doutorando em educação pela Universidade da Cidade de São Paulo, Mestre em educação pela Universidade Moura Lacerda de Ribeirão Preto, daniel.danni000@gmail.com ;

2 Doutor em Serviço Social pela Universidade Estado de São Paulo, Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitario Municipal de Franca, psicologuedney@gmail.com

baseia-se, além de Sen, em autores como Jurandir Freire Costa, Luiz Mott, Cecília Minayo e Zambam, articulando os campos do desenvolvimento, sexualidade, identidade e representações sociais. Os resultados revelam que, mesmo diante da ausência de políticas públicas locais voltadas à população LGBT, os sujeitos entrevistados constroem estratégias de resistência e de afirmação, expressam consciência crítica sobre sua condição social e apontam caminhos possíveis para a promoção da inclusão e da equidade. A pesquisa evidencia a importância de reconhecer esses sujeitos como agentes ativos do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento de práticas democráticas e de justiça social.

Palavras-chave: desenvolvimento como liberdade, movimento e/ou grupo LGTB, movimento social.

INTRODUÇÃO

Entender o intervalo que precede uma ruptura histórica é igualmente crucial ao examinar suas consequências. Este trabalho insere-se nessa iniciativa ao explorar o contexto de 2013 e 2014, anos que precedem a pandemia de COVID-19, com o objetivo de compreender como se organizavam certos grupos e instituições antes das profundas mudanças ocasionadas pela crise sanitária global. Mais do que apenas um recorte temporal, configura-se como um exercício de memória crítica que visa estabelecer critérios para comparações e análises futuras acerca dos impactos da pandemia nas dinâmicas sociais e educacionais.

Ressaltamos que nas últimas décadas, o Brasil tem se tornado palco de intensos embates em torno dos direitos das populações de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e demais sujeitos que se reconhecem sob o guarda-chuva político da sigla LGBT. O processo de redemocratização, a Constituição de 1988 e a mobilização social ampliaram a arena pública para tais demandas, mas a trajetória histórica dessas populações ainda é marcada por estigmatização, violência e exclusão social.

Como aponta Benevides (2024), o Brasil continua entre os países com maior índice de assassinatos de pessoas transgênero, e as violências contra a comunidade LGBT se distribuem em múltiplas dimensões: física, simbólica, institucional e cultural.

[...] o Brasil segue como o país que mais assassina pessoas trans no mundo, pelo 16º ano consecutivo. É o que aponta a atualização publicada pela *Transgender Europe* (TGEU) obtida em primeira mão pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Benevides, 2024, p.1).

Os dados apresentados pelo Atlas da Violência de 2025 (Cerqueira, Bueno e Lima et. al., 2025) por sua vez, evidenciam um crescimento expressivo e preocupante nos registros de violência contra pessoas LGBT no Brasil, sinalizando a persistência de dinâmicas estruturais de discriminação e exclusão. Entre 2022 e 2023, observou-se um aumento de 35%

nos casos de violência contra homossexuais e bissexuais registrados pelo sistema de saúde, ao passo que os episódios envolvendo pessoas transsexuais e travestis cresceram 43% no mesmo período. Destaca-se, nesse contexto, o incremento mais acentuado entre homens transsexuais, embora o número absoluto de ocorrências continue significativamente maior entre mulheres transsexuais, o que reflete as hierarquias e vulnerabilidades de gênero historicamente construídas.

Ao se considerar a série histórica de 2014 a 2023, o quadro torna-se ainda mais alarmante. De acordo com o Atlas de Violência de 2025 (Cerqueira, Bueno e Lima et. al., 2025), os casos de violência contra mulheres transsexuais aumentaram 1.110,99%, passando de 291 para 3.524 registros. Entre homens transsexuais, o crescimento foi ainda mais expressivo, atingindo 1.607,69% no período. Já os registros de violência contra travestis saltaram de 27 para 659 casos, representando uma elevação de 2.340,74%. Esses números indicam não apenas a intensificação das violências de gênero e sexualidade, mas também a ampliação da visibilidade dessas populações nos sistemas oficiais de notificação, o que pode estar relacionado a avanços parciais em políticas públicas e mecanismos de denúncia.

Todavia, a interpretação desses dados requer cautela metodológica e analítica. É fundamental ressaltar que os registros não necessariamente correspondem a casos tipificados de LGBTfobia, uma vez que os sistemas de informação em saúde e segurança pública ainda carecem de padronização na categorização das motivações das violências; e os números absolutos não configuram taxas, pois o país não dispõe de dados populacionais consolidados sobre a população LGBT, o que inviabiliza a construção de indicadores proporcionais e comparações intertemporais precisas.

Assim, os dados do Atlas da Violência 2025 denunciam a persistência de uma cultura estrutural de violência e marginalização, cujas raízes se entrelaçam com o patriarcado, as cisheteronormas, as desigualdades sociais e raciais. A leitura crítica desse cenário impõe a necessidade de

políticas públicas robustas, sustentadas em evidências, que articulem educação, saúde, segurança e direitos humanos de modo transversal, reconhecendo a diversidade de experiências e identidades que compõem a população LGBT.

Desta forma, este cenário evidencia a ausência de políticas públicas e ações que salvaguardem o direito à vida de pessoas LGBT, sendo assim, se nas capitais e grandes centros observa-se a emergência de políticas públicas mais estruturadas, no interior do país persiste um cenário de invisibilidade e silêncio institucional.

Cidades médias como Franca/SP apresentam um paradoxo: ao mesmo tempo em que convivem com movimentos organizados de afirmação identitária, mantêm estruturas políticas locais pouco permeáveis às pautas da diversidade sexual e de gênero. A ausência de políticas específicas, combinada ao conservadorismo cultural e religioso, impõe barreiras adicionais ao exercício da cidadania plena por parte da comunidade LGBT.

É nesse contexto que este estudo se insere, buscando compreender quais grupos e/ou movimentos LGBT estavam organizados em Franca/SP, no período de 2013 a 2014, e de que forma suas ações contribuíram para a constituição de práticas de resistência, afirmação identitária e promoção de liberdades.

A escolha desse período não é aleatória: trata-se de um momento de intensificação do debate público sobre direitos LGBT no Brasil, em que decisões do Supremo Tribunal Federal, como o reconhecimento da união homoafetiva (2011), colocaram em evidência a necessidade de avanços concretos no campo da cidadania.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa adota como eixo central a concepção de desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen (2010), articulando-a a perspectivas críticas sobre sexualidade e identidade de gênero (Butler, 2010; Bento, 2006; Louro, 2004) e a estudos sobre movimentos sociais e justiça social (Fraser, 2001; Zambam,

2007). Parte-se da premissa de que o desenvolvimento não pode ser reduzido a indicadores econômicos, mas deve ser compreendido como

processo de ampliação das capacidades humanas, envolvendo o direito de viver sem medo, expressar identidades e participar da vida social em condições equânimes.

Amartya Sen (2010) compreende o desenvolvimento como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam, nesse sentido “desenvolver e fortalecer um sistema democrático é um componente essencial do processo do desenvolvimento” (SEN, 2000, p.185).

O desenvolvimento deve estar, sobretudo, vinculado à melhoria das condições de vida e à ampliação das liberdades individuais. Seu propósito fundamental consiste em expandir tais liberdades, de modo a valorizar a existência humana, não apenas tornando-a mais próspera e autônoma, mas também favorecendo uma interação ativa com o mundo, capaz de transformá-lo na mesma medida em que é por ele influenciada.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: como grupos e/ou movimentos LGBT de Franca/SP, entre 2013 e 2014, construíram estratégias de resistência e afirmaram-se como agentes de desenvolvimento social, em um contexto de ausência de políticas públicas locais?

A investigação tem como objetivo geral identificar e analisar os grupos LGBT existentes em Franca/SP nesse período, buscando compreender em que medida suas ações dialogam com a concepção de desenvolvimento como liberdade.

Diante desse panorama, compreender as formas de resistência e os modos de organização da população LGBT em contextos locais torna-se essencial para revelar como, mesmo diante da ausência de políticas públicas e do avanço de discursos conservadores, emergem práticas que afirmam a vida e ampliam liberdades. A análise das experiências em Franca/SP, no período de 2013 a 2014, permite identificar como esses grupos materializaram, em escala microsocial, o sentido do desenvolvimento como liberdade, conceito que orienta a reflexão teórica deste trabalho.

DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE

A noção de desenvolvimento como liberdade, formulada por Amartya Sen (2010), tornou-se um marco ao redefinir o conceito de desenvolvimento. O autor rompe com a perspectiva economicista que reduz bem-estar a renda ou crescimento do PIB, defendendo que o desenvolvimento se mede pela ampliação de “liberdades substantivas”, ou seja, as condições reais para que sujeitos escolham e conduzam suas vidas. Para Sen (2010), a privação de liberdade é, simultaneamente, causa e consequência da pobreza, e o papel das políticas públicas é criar mecanismos que expandam capacidades.

Segundo Antunes (2015, p. 27)

Pensar o desenvolvimento a partir das liberdades substantivas das pessoas tem implicações muito abrangentes para a compreensão do processo de desenvolvimento e também para os modos e meios de promovê-lo. De modo geral, a base do entendimento da liberdade para Amartya Sen está centrada no conceito de capacidades, que diz respeito a um tipo específico de liberdade substantiva em que os sujeitos possuem certas possibilidades de escolha para a ação.

A noção de liberdade substantiva em Amartya Sen (2010) ultrapassa a ideia de liberdade como mera ausência de coerção, vinculando-a à capacidade efetiva de cada pessoa em conduzir a própria vida segundo suas escolhas e valores. Trata-se de um conceito que articula direitos, oportunidades e condições reais de exercício da cidadania, uma vez que não seja suficiente que os indivíduos tenham formalmente reconhecidos seus direitos se, na prática, permanecem impedidos de usufruí-los.

Nesse sentido, a liberdade substantiva é tanto um meio quanto um fim do desenvolvimento: ela se concretiza quando o sujeito dispõe de recursos materiais, sociais e políticos para participar ativamente da vida pública, influenciar decisões e realizar projetos de vida com dignidade.

Assim, compreender a cidadania a partir dessa perspectiva implica reconhecer que desigualdades econômicas, educacionais, de gênero ou

de orientação sexual não são apenas injustiças sociais, mas formas de restrição de liberdade que corroem o próprio sentido democrático da cidadania.

Portanto, a desigualdade não é apenas distributiva, mas também se manifesta em restrições às escolhas fundamentais de vida: viver sem violência, formar família, acessar trabalho digno, ocupar espaços públicos sem medo. No entanto, o universalismo da proposta de Sen pode gerar um conflito, ao falar de “sujeitos” abstratos, o autor corre o risco de invisibilizar desigualdades específicas de gênero, sexualidade e raça.

Nesse ponto, o diálogo com perspectivas críticas é indispensável. Fraser (2001) argumenta que justiça social exige simultaneamente redistribuição material e reconhecimento cultural. Aplicado à população LGBT, isso significa que não basta políticas econômicas inclusivas sem o enfrentamento à heteronormatividade; nem tampouco basta reconhecimento simbólico sem acesso real a recursos e oportunidades.

Portanto, o desafio está em tensionar Sen (2010) com Fraser (2001) e autoras feministas e queer. Se o desenvolvimento é expansão de liberdades, como pensar essa expansão em contextos nos quais certas vidas sequer são reconhecidas como “vidas” legítimas? Para Butler (2010) os corpos que escapam à matriz heteronormativa tornam-se “abjetos”, negados como sujeitos plenos. A promessa de liberdade, nesses casos, é bloqueada antes mesmo de se constituir como possibilidade.

Compreender as limitações do conceito de liberdade em Sen (2010) permite transitar, de forma crítica, para uma reflexão sobre as bases históricas que sustentam as desigualdades contemporâneas. Se o desenvolvimento pressupõe a ampliação das liberdades substantivas, é necessário reconhecer que tais liberdades não se distribuem em um vazio social, mas são moldadas por relações históricas de poder que regulam corpos, comportamentos e identidades. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar sexualidade e gênero como construções históricas, pois é a partir delas que se definem as fronteiras do que é considerado humano, legítimo e digno de reconhecimento social.

Portanto, a distribuição desigual dessas liberdades não é fruto do acaso, mas resultado de processos históricos que naturalizaram hierarquias de gênero e sexualidade, definindo quem pode ou não exercer plenamente sua cidadania.

SEXUALIDADE E GÊNERO COMO CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS

O debate em torno da sexualidade e do gênero ganha densidade a partir das análises de Foucault (1979), que revelou como as sociedades modernas fabricam verdades sobre os corpos, transformando a sexualidade em dispositivo de poder. Segundo Foucault (1979, p.98):

[...] a sexualidade deve ser compreendida como um dispositivo histórico: não a realidade oculta que se apreende debaixo do que se diz, mas a rede de superfícies em que se articulam os estímulos do corpo, as intensidades do prazer, os discursos, os saberes e os controles.

A partir dessa leitura, a sexualidade deixa de ser compreendida como dado biológico e passa a ser vista como construção social e histórica, atravessada por discursos morais, médicos e jurídicos que moldam identidades e comportamentos.

No contexto brasileiro, Jurandir Freire Costa (1995) denuncia o processo de patologização da homossexualidade, evidenciando como o discurso médico-psiquiátrico serviu para legitimar a exclusão e o controle moral dos corpos dissidentes.

Para Jurandir (1995, p.256)

Homossexualidade e heterossexualidade são identidades sócio-culturais como quaisquer outras e não marca uma “lei universal da diferença de sexos”, inscrita no coração dos homens. Foram construídas pelas ideologias médicas e podem ser desconstruídas por outras teorias. O que as mantém em cartaz não são as leis do inconsciente, é nosso vocabulário moral. E se esse vocabulário estigmatiza, discrimina e faz mal a quem é discriminado.

Luiz Mott (2006), por sua vez, resgata a trajetória de resistência do movimento homossexual no país, mostrando que a luta pela visibilidade é também uma disputa por reconhecimento político e por cidadania. Suas análises revelam que a liberdade, enquanto valor substantivo permanece restrita quando corpos e identidades são desumanizados ou silenciados pelo conservadorismo social.

A crítica contemporânea de Butler (2010) amplia esse debate ao propor o conceito de performatividade de gênero, segundo o qual o gênero não é uma essência, mas o efeito reiterado de normas sociais que definem o que pode ser inteligível como “homem” ou “mulher”. Essa perspectiva ilumina as experiências de pessoas transgênero, cuja existência desafia as fronteiras do reconhecimento social. A exclusão, nesse sentido, não é apenas econômica ou material, mas ontológica: ela nega a própria possibilidade de ser, de existir como sujeito de direitos e de liberdade.

No Brasil, Bento (2006) explora como a transexualidade é regulada por discursos médicos e jurídicos que impõem narrativas de “verdade” corporal, enquanto Louro (2004) mostra que a escola é espaço privilegiado de reprodução de normas de gênero e sexualidade. Ambos reforçam que a exclusão LGBT não é episódica, mas estrutural, enraizada em instituições que deveriam garantir cidadania.

Minayo (2000) lembra que práticas sociais são atravessadas por representações coletivas que orientam comportamentos e decisões institucionais. No caso LGBT, essas representações frequentemente associam dissidências sexuais à anormalidade ou à ameaça moral, naturalizando práticas discriminatórias em saúde, educação e trabalho. Essas representações não se limitam ao plano simbólico: como observa Butler (2010), os corpos que escapam à norma são construídos como “abjetos”, isto é, vidas cuja precariedade é socialmente produzida, tornando-as mais vulneráveis à violência e ao extermínio. No interior paulista, a ausência de políticas específicas não é apenas descaso administrativo, mas também reflexo de representações sociais que invisibilizam a existência LGBT ou a tratam como tema secundário.

RECONHECIMENTO, CIDADANIA E DISPUTA PELO ESPAÇO DEMOCRÁTICO

Diante desse quadro de exclusão simbólica e material, os movimentos sociais assumem papel central na disputa por reconhecimento e cidadania. No Brasil, como aponta Gohn (2011), essas mobilizações deslocaram-se de pautas exclusivamente econômicas para abarcar dimensões culturais e identitárias. O movimento LGBT é exemplar desse processo, articulando demandas por políticas públicas com lutas por visibilidade e reconhecimento.

Fraser (2001) propõe uma teoria bidimensional da justiça, que articula as dimensões da redistribuição e do reconhecimento, permitindo compreender que a luta LGBT é, simultaneamente, econômica e cultural. Segundo a autora, “a justiça requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nem a eliminação da pobreza nem o fim do desprezo cultural isoladamente são suficientes para assegurar a paridade de participação” (Fraser, 2001, p. 288).

Essa perspectiva é fundamental para compreender a realidade de cidades médias, como Franca/SP, onde grupos organizados disputam não apenas recursos materiais, como acesso à saúde, segurança e cultura, mas também sentidos e narrativas, como o direito de existir, narrar e ocupar a cidade.

As marchas do orgulho, os coletivos culturais e as ações de visibilidade LGBT funcionam como arenas de disputa simbólica, em que se questiona quem tem direito de estar no espaço público e sob quais condições.

Essa dupla dimensão, econômica e simbólica, revela que a cidadania LGBT não é apenas uma questão de reconhecimento legal ou de políticas afirmativas pontuais, mas de transformação social profunda, que exige o desmantelamento das estruturas culturais e institucionais que sustentam a heteronormatividade como norma dominante.

A democracia brasileira, nesse contexto, permanece incompleta enquanto não incorporar plenamente sujeitos LGBT como cidadãos de direito. Como defende Zambam (2007), a democracia participativa requer

a inclusão ativa de grupos marginalizados e a ampliação das vozes que compõem o espaço público.

A diversidade, nesse sentido, não pode ser tratada como um adendo ou concessão, mas como elemento estruturante da própria ideia de cidadania. A presença de sujeitos LGBT na esfera pública tensiona os limites da democracia representativa, introduzindo novas formas de participação política e de produção de sentidos coletivos.

Foucault (1979) reforça que o poder se exerce de forma capilarizada, disseminando-se por múltiplas instâncias da vida social e regulando corpos e práticas. É nesse terreno que emergem os grupos LGBT: como contra dispositivos que produzem novas narrativas, ressignificam o corpo e afirmam outras práticas de liberdade.

Suas ações, muitas vezes localizadas e micropolíticas, desestabilizam o regime de verdade que sustenta a marginalização das dissidências sexuais e de gênero. Quando pessoas LGBT de Franca ocupam espaços públicos com atividades culturais, rodas de conversa ou performances artísticas, não estão apenas se divertindo ou ocupando o tempo livre: estão disputando a gramática da democracia, expandindo seus limites e reconfigurando o próprio sentido de “desenvolvimento”.

Essa atuação cotidiana mostra que a luta por reconhecimento é também uma luta pela reinvenção do político. Ao transformar o espaço urbano em território de resistência e expressão, os coletivos LGBT produzem novas formas de cidadania e de pertencimento, afirmando que viver com dignidade é, antes de tudo, um ato político. Assim, a ampliação da democracia e a consolidação de uma cultura de direitos passam necessariamente pelo reconhecimento e pela valorização da diversidade humana em todas as suas expressões.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e qualitativa, voltada à compreensão das formas de organização e atuação dos gru-

pos e movimentos LGBT da cidade de Franca/SP entre os anos de 2013 e 2014. Optou-se por essa abordagem por permitir um olhar aprofundado sobre os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas sociais.

Segundo Minayo (2000, p. 22), as metodologias qualitativas são “aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais”, o que as torna adequadas para compreender fenômenos complexos e historicamente situados. Assim, buscou-se analisar as vivências e percepções dos participantes em torno da militância, da cidadania e das liberdades substantivas, conforme o referencial de Amartya Sen (2010).

Participaram da pesquisa sete pessoas maiores de 18 anos, integrantes de grupos e/ou movimentos LGBT atuantes em Franca no período estudado. A seleção foi feita por amostragem em cadeia (snowball), técnica que parte de informantes iniciais e se expande por meio de indicações sucessivas, até atingir a saturação teórica. Como afirma Minayo (2000, p. 43), “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, mas na obtenção de uma compreensão profunda e abrangente do grupo social estudado”.

O instrumento de coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas, compostas por um roteiro flexível que permitiu explorar temas emergentes no discurso dos participantes. De acordo com Lakatos e Marconi (2008, p. 194), a entrevista “compreende o encontro de duas pessoas, em que uma delas obtém informações a respeito de determinado assunto estudado”. Essa técnica foi escolhida por possibilitar a liberdade de expressão dos sujeitos e a apreensão dos significados presentes em suas narrativas.

Todas as entrevistas foram realizadas mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo anonimato e respeito à integridade dos participantes.

Para o tratamento do material empírico, utilizou-se a análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), que define o método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção”. As falas foram organizadas em categorias que emergiram do próprio material empírico, articuladas a eixos teóricos referentes ao desenvolvimento como liberdade, à justiça social e ao reconhecimento.

A análise buscou relacionar os depoimentos e experiências dos sujeitos à realidade social e política da cidade de Franca, evidenciando como, em meio à ausência de políticas públicas específicas, os grupos LGBT produziram estratégias de resistência, solidariedade e ampliação das liberdades substantivas.

RESULTADOS

A análise das entrevistas permitiu identificar um conjunto de elementos que revelam tanto as condições sociais dos participantes quanto as dinâmicas de organização dos grupos e/movimentos LGBT em Franca/SP, no período de 2013 a 2014. Os dados apontam para a existência de redes diversas de sociabilidade, marcadas por trajetórias individuais de superação, resistência e afirmação identitária, configurando um cenário de luta por reconhecimento e ampliação das liberdades substantivas.

O grupo de entrevistados foi composto por sete pessoas adultas, com idades entre 35 e 45 anos, sendo seis homens e uma mulher. A maioria apresenta formação superior, três com graduação completa e dois com pós-graduação, o que indica um perfil com elevado capital educacional em relação à média da população local. Todos os participantes estavam inseridos no mercado de trabalho, exercendo funções que vão de psicólogo, advogado e agente administrativo a promotor de eventos, DJ e

empresário, o que demonstra um nível significativo de inserção profissional.

Em termos de moradia, observou-se uma diversidade nas formas de convivência, sendo que alguns residem sozinhos, outros com seus cônjuges, familiares ou amigos, evidenciando diferentes arranjos afetivos e familiares. A maioria declarou viver sua orientação sexual de maneira explícita, embora ainda enfrentem resistências em espaços familiares e religiosos. Esse conjunto de dados confirma que, mesmo diante de restrições sociais e simbólicas, os sujeitos constroem percursos de autonomia e pertencimento, articulando trabalho, afetividade e militância.

No período investigado, foi possível identificar a atuação de diferentes grupos e movimentos, cada um com objetivos e formatos de organização próprios. A Parada Gay de Franca configurava-se como o principal evento de visibilidade pública, marcada pela resistência e pela ausência de apoio institucional, sustentada por recursos autônomos e redes locais. Já o Grupo de Apoio Fênix, vinculado ao Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA), cumpria papel relevante na prevenção de IST's e na construção de vínculos de apoio entre travestis e homossexuais, atuando como espaço de proteção e escuta.

O Cine Mix Brasil, desenvolvido em parceria com o SESC, Senac e Secretaria de Saúde, articulava arte, educação e saúde pública, promovendo debates sobre diversidade sexual por meio do cinema. O Grupo Budista da Diversidade, por sua vez, propunha um espaço de acolhimento espiritual e reflexão sobre sexualidade, rompendo barreiras religiosas e reafirmando o direito à fé para pessoas LGBT.

Outras iniciativas, como o Cereus, surgido em 2013, e as festas Só Elas e Festa do Troca, expressam formas de sociabilidade e resistência simbólica, ainda que com menor institucionalização. Já a Comissão da Diversidade da OAB/Franca representa um importante avanço institucional, aproximando o campo jurídico das demandas por direitos e reconhecimento, e contribuindo para a formação cidadã e o enfrentamento da discriminação.

A análise desses grupos evidencia uma pluralidade de estratégias: enquanto alguns atuam em frentes políticas e educativas, outros se estruturam em práticas culturais ou religiosas, compondo um mosaico de resistências que, no conjunto, ampliam o acesso a espaços públicos, ao diálogo social e à construção de sentidos de liberdade.

Com base nessa caracterização, foram construídos dois quadros analíticos para apresentar os resultados empíricos. O Quadro 1 sintetiza os principais grupos e movimentos LGBT identificados em Franca, destacando seus objetivos, parcerias, resultados e condições de continuidade.

Em seguida, o Quadro 2 organiza os achados conforme os eixos interpretativos do estudo: reconhecimento, pertencimento, segurança, acesso e articulação institucional, evidenciando as diferentes formas pelas quais essas experiências contribuíram para a ampliação das liberdades substantivas no contexto local.

Quadro 1 – SÍNTESE DOS GRUPOS E/OU MOVIMENTOS LGBT DE FRANCA (2013-2014)

Grupo e/ou Movimento	Natureza	Parcerias / Apoio	Objetivos principais	Resultados observáveis (liberdades substantivas)	Situação em 2014
Parada Gay de Franca	Ato público de visibilidade	Rede local de ativistas; sem apoio municipal	Afirmação identitária e debate sobre direitos	Voz pública, reconhecimento, segurança parcial	Interrompida por falta de verba
Cereus	Coletivo formativo e de debate	Escola pública local	Discussão sobre sexualidade e direitos, formação de ONG	Pertencimento, formação cidadã, baixa sustentabilidade	Dissolvido
Cine Mix Brasil	Mostra de cinema e prevenção em saúde	SESC, Senac, Secretaria de Saúde, CTA	Educação e sensibilização sobre diversidade	Voz pública, acesso à informação, prevenção em saúde	Ativo

Grupo e/ou Movimento	Natureza	Parcerias / Apoio	Objetivos principais	Resultados observáveis (liberdades substantivas)	Situação em 2014
Grupo de Apoio Fênix	Grupo de apoio e prevenção	Secretaria Municipal de Saúde, CTA	Apoio a travestis e homossexuais, prevenção DST/AIDS	Pertencimento, proteção social, acesso a direitos	Ativo
Grupo Budista da Diversidade	Grupo religioso inclusivo	Comunidade budista local	Espiritualidade e acolhimento	Pertencimento, segurança subjetiva, aceitação religiosa	Ativo
Festa do Troca / Só Elas	Eventos culturais e de socialização	Redes informais de amigos	Expressão e convivência	Sociabilidade segura, expressão identitária	Ativos
Comissão da Diversidade OAB/Franca	Instância jurídica e educativa	OAB/SP, escolas, comunidade	Educação em direitos e combate ao preconceito	Voz pública, articulação institucional, informação jurídica	Ativa

Fonte: Elaborado pelos autores

Os elementos descritos no Quadro 1 subsidiam a elaboração do Quadro 2, no qual as experiências são reinterpretadas à luz dos eixos analíticos inspirados em Sen (2010) e Fraser (2001), destacando como as práticas locais expressam diferentes formas de liberdade e reconhecimento.

Quadro 2 – Comparativo por eixos analíticos

Eixo analítico	Capacidade ampliada	Grupos com maior destaque	Limites / desafios
Voz pública e reconhecimento	Expansão do direito de expressão e presença no espaço público	Parada Gay, Cine Mix, OAB	Baixa cobertura midiática local; ausência de financiamento público
Acesso a bens e serviços	Melhoria no acesso à saúde e à informação	Grupo Fênix, Cine Mix	Carência de políticas educacionais e de trabalho inclusivas

Eixo analítico	Capacidade ampliada	Grupos com maior destaque	Limites / desafios
Segurança e redução de danos	Proteção simbólica e física em espaços controlados	Parada Gay (evento controlado), Fênix (rede de apoio)	Falta de políticas de segurança específicas; riscos para jovens expulsos
Pertencimento e sociabilidade	Fortalecimento de vínculos e bem-estar relacional	Budista da Diversidade, Festas, Cereus	Escala limitada; dispersão dos coletivos; pouca continuidade
Articulação institucional e sustentabilidade	Interlocução entre sociedade civil e instituições	OAB, Cine Mix, Fênix	Fragilidade financeira; dependência de lideranças individuais

Fonte: Elaborado pelos autores

A rede LGBT de Franca, no período de 2013–2014, expressa um mosaico de estratégias de resistência e construção de cidadania em meio à invisibilidade institucional. Os participantes indicam que o reconhecimento simbólico avançou mais rapidamente do que a redistribuição material, em consonância com o que Nancy Fraser (2001) denomina de “dilema da justiça em tempos pós-socialistas”, em que “a justiça requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nem a eliminação da pobreza nem o fim do desprezo cultural isoladamente são suficientes para assegurar a paridade de participação” (Fraser, 2001, p. 288).

Sob essa ótica, as conquistas em Franca aproximam-se mais da dimensão do reconhecimento cultural do que da redistribuição econômica.

Sob a perspectiva teórica de Amartya Sen (2010), o desenvolvimento local observável nesse contexto se traduz em expansões parciais das “liberdades substantivas”, entendidas como “as várias formas de liberdade que os seres humanos têm razão para valorizar” (Sen, 2000, p. 36). Entre essas, destacam-se o direito à palavra, ao corpo, à convivência e à fé, dimensões fundamentais da dignidade humana e da cidadania.

As iniciativas dos coletivos LGBT francanos criaram condições reais de escolha e ação: o direito de estar no espaço público sem medo, de expressar-se culturalmente, de acessar cuidados de saúde e de construir vínculos de pertencimento.

Essas experiências configuram uma cartografia de microiniciativas democráticas, práticas que, mesmo sem respaldo estatal, ampliam as capacidades humanas e operam como núcleos de desenvolvimento ético e social. A ausência de políticas públicas específicas não impediu o surgimento de coletivos e redes que transformaram a vulnerabilidade em potência. Tal cenário reforça a necessidade de políticas intersetoriais contínuas, capazes de consolidar essas conquistas e reduzir as desigualdades estruturais que atingem a população LGBT no interior paulista.

Sob o olhar de Judith Butler (2010), essas práticas podem ser compreendidas como atos performativos de resistência. Como lembra a autora, “o corpo é um meio através do qual as normas regulatórias se materializam e são, ao mesmo tempo, desafiadas” (Butler, 2010, p. 48). Assim, quando sujeitos LGBT ocupam praças, cinemas, templos e escolas, não apenas se expressam, mas reconfiguram as fronteiras do que pode ser reconhecido como humano e legítimo.

A Parada LGBT, por exemplo, ao tornar o corpo visível e o afeto público, rompe com o regime heteronormativo e produz novos significados de cidadania. O mesmo ocorre em iniciativas como o grupo Budista da Diversidade, que ressignifica discursos religiosos e cria espaços espirituais de afirmação identitária.

As contribuições de Minayo (2000) ajudam a compreender o caráter simbólico dessas dinâmicas. Para a autora, “as práticas sociais são atravessadas por representações coletivas que orientam comportamentos e decisões institucionais” (Minayo, 2000, p. 28). No caso LGBT, tais representações frequentemente associam dissidências sexuais à anormalidade, reforçando barreiras invisíveis à cidadania plena. Contudo, é nesse mesmo terreno simbólico que emergem as formas mais potentes de resistência: nas famílias, nas escolas, nas igrejas e nos espaços de lazer. Os depoimentos analisados revelam que redes afetivas e comunitárias funcionam como mediadoras de enfrentamento ao preconceito, constituindo dispositivos sociais de solidariedade e cuidado.

Essas práticas locais podem ser interpretadas, em termos foucaultianos, como contra dispositivos de poder. Foucault (1988) lembra que “onde há poder, há resistência” (p. 91), e é justamente nas margens que emergem novas possibilidades de vida. Os movimentos LGBT de Franca, ao produzirem brechas no tecido normativo, criam espaços de liberdade que não dependem da tutela estatal, mas da criatividade social e do apoio mútuo.

Portanto, o desenvolvimento como liberdade, nesse contexto, assume uma dimensão ético-política: trata-se de criar condições para que todas as vidas possam florescer com dignidade, especialmente aquelas historicamente consideradas “abjetas” (Butler, 2010). A análise demonstra que, para sujeitos LGBT, a liberdade não é um ponto de partida, mas um processo cotidiano de conquista, um trabalho coletivo que transforma visibilidade em ato político e diferença em potência democrática.

Assim, Franca revela que o desenvolvimento humano e social transcende indicadores econômicos. Ele se concretiza na criação de ambientes sociais onde a diferença é acolhida e valorizada, a democracia se realiza na prática, quando se asseguram condições materiais e simbólicas que reduzem vulnerabilidades, reconhecem a diversidade afetiva e ampliam oportunidades de participação sem restrição. Reconhecer e fortalecer essas experiências é reconhecer que o verdadeiro desenvolvimento depende menos da acumulação de recursos e mais da ampliação do direito de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a análise dos movimentos e grupos LGBT, mesmo em contextos interioranos como o de Franca/SP, não pode ser dissociada de um quadro teórico mais amplo que articule cidadania, reconhecimento, redistribuição e desenvolvimento humano.

A partir da perspectiva de Amartya Sen, compreendeu-se que o desenvolvimento precisa ser entendido como expansão de liberdades

substantivas, o que implica deslocar a discussão para além dos indicadores econômicos e centrar atenção nas condições concretas que permitem aos sujeitos viverem a vida que valorizam.

A literatura revisitada confirma que os movimentos LGBT desempenham papel decisivo na produção de novas gramáticas democráticas, operando tanto no plano simbólico, ao desafiar representações sociais estigmatizantes, quanto no plano material, ao reivindicar acesso a políticas públicas e a recursos institucionais.

Nos contextos do interior paulista, essa atuação assume contornos ainda mais relevantes, pois ocorre em territórios marcados por forte presença de valores conservadores, ausência de políticas locais específicas e persistência da invisibilidade social. O levantamento bibliográfico evidencia que, mesmo em cenários adversos, tais grupos se configuram como agentes ativos do desenvolvimento, ao produzirem redes de solidariedade, promoverem visibilidade cultural e reivindicarem reconhecimento e equidade.

As reflexões apresentadas reforçam que a efetivação do desenvolvimento como liberdade, no sentido proposto por Sen, exige a incorporação das demandas de populações historicamente marginalizadas, entre as quais a comunidade LGBT ocupa posição central. Reconhecer esses sujeitos como protagonistas do processo de desenvolvimento não é apenas uma questão de justiça, mas de fortalecimento da democracia e de aprofundamento do tecido social. Dessa forma, a luta por reconhecimento e redistribuição empreendida pelos movimentos LGBT deve ser entendida como parte constitutiva de um projeto de sociedade mais justa, plural e inclusiva.

As resistências e liberdades não são polos opostos, mas dimensões complementares de um mesmo processo: resistir às exclusões e violências é condição para que novas liberdades sejam produzidas, e essas liberdades, por sua vez, alimentam novas formas de resistência e de ação coletiva. O desafio colocado à academia, às políticas públicas e à sociedade civil é o de transformar essas tessituras em práticas concretas de

equidade, capazes de garantir que o desenvolvimento, no Brasil, seja de fato compreendido como liberdade para todas e todos.

REFERÊNCIAS

Antunes, Edney Wesley. *Desenvolvimento como liberdade: as vozes de líderes de grupos e/ou movimentos LGBT da cidade de Franca/SP*. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Centro Universitário de Franca, Uni-FACEF, Franca, 2015.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

Benevides, Bruna G. Brasil segue sendo o país do transfeminicídio. *Catarinas: Jornalismo Independente, Feminista e Antirracista*, 14 nov 2024. Disponível em: <<https://catarinas.info/colunas/brasil-segue-sendo-o-pais-do-transfeminicidio/>> acesso em 11 out 2025.

Bento, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

Butler, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

Cerqueira, D.; Bueno, S.; Lima, R. S.; Lins [et.al.]. *Atlas da Violência 2025*. Brasília: Ipea/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 11 out 2025.

Costa, Jurandir Freire. *A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Escuta, 1995.

Foucault, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Fraser, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. In: S. Seidman; J. Alexander. (orgs.) 2001. *The new social theory reader*. Londres: Routledge, pp. 285-293.

Gohn, Maria da Glória (Org). *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Louro, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Minayo, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

Mott, Luiz. *Homoafetividade: o amor que ousa dizer seu nome*. Salvador: Editora GGB, 2006.

Sen, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

Zambam, Neuro José. *Democracia e cidadania: desafios contemporâneos*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.014

EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO: O NASCIMENTO DE UMA PEDAGOGIA QUE VALORIZA PERCURSOS

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra¹

RESUMO

Este artigo apresenta os fundamentos teórico-práticos da Pedagogia do Horizonte, proposta construída a partir da experiência em espaços educacionais e culturais na periferia de Maceió (AL), diante de um cenário marcado pelo esgotamento simbólico das instituições escolares. A partir da concepção da educação integral como direito inegociável, a proposta busca reconstruir o sentido da escola pública como território de vínculos, escuta e pertencimento, em contraponto às lógicas punitivas e burocráticas que historicamente atravessam a educação brasileira. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, a pesquisa articula revisão crítica de literatura, análise de documentos institucionais e sistematização de práticas pedagógicas desenvolvidas entre 2022 e 2024. A Pedagogia do Horizonte se organiza em eixos transformadores e ciclos metodológicos espiralados, baseados em escuta ativa, mediação sensível de conflitos, encantamento com o aprender e construção coletiva do saber. Destaca-se, ainda, o uso estratégico e ético da inteligência artificial (IA) como recurso de planejamento pedagógico, indução à reflexão docente e personalização do ensino. A avaliação é ressignificada a partir de uma matriz formativa de desenvolvimento integral, composta por instrumentos como portfólios, painéis de conquistas e rodas de reflexão. Entre os impactos obser-

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - AL, alcicleidealexandre@gmail.com;

vados, destacam -se o reencantamento docente, o fortalecimento das redes comunitárias, a permanência com sentido dos estudantes e a reconstrução da escola como espaço político, emocional e coletivo de formação humana.

Palavras-chave: Educação integral, Pedagogia do horizonte, Prática pedagógica crítica, Formação humana, Justiça educacional.

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira atravessa uma crise estrutural, simbólica e afetiva que extrapola os desafios históricos relacionados à infraestrutura ou ao financiamento. Atualmente, o que se observa é a corrosão do sentido da própria escola enquanto espaço de formação humana, pertencimento coletivo e projeto social. Essa realidade se evidencia no adoecimento docente, na evasão escolar silenciosa e nas crescentes expressões de violência — não apenas física, mas simbólica, emocional e institucional.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), o Brasil registrou 43 ataques de violência extrema contra escolas entre 2001 e 2023, com um agravamento notável nos últimos anos. Somente em 2023, ocorreram 15 ataques, resultando em 9 mortes e 29 feridos, o maior número já registrado em uma série histórica que escancara a perda de segurança e sentido no espaço escolar (BRASIL, 2024). Esse cenário de violência não é um fenômeno isolado, mas expressão de um colapso mais profundo: a quebra dos vínculos democráticos dentro da escola, causada pela banalização do ódio, pela cultura armamentista, pelo avanço do extremismo digital e pela ausência de políticas de mediação de conflitos (BRASIL, 2024). Ao lado disso, a síndrome de burnout já afeta mais de 32% dos docentes da educação básica (UNIFESP, 2023), e cerca de 8 em cada 10 professores cogitam abandonar a profissão por exaustão, insegurança e ausência de reconhecimento (NOVA ESCOLA, 2022).

No campo discente, a evasão também escancara essa crise. De acordo com a PNAD/IBGE (2024), 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, sendo que 18,5% desses jovens estavam fora da escola e do mercado de trabalho em 2023. Esse dado não revela apenas lacunas educacionais, mas um esvaziamento de perspectiva de futuro, tanto para estudantes quanto para professores.

Autores como Miguel Arroyo (2012) já alertavam para o risco de uma escola marcada pela fragmentação dos sujeitos e pela desumanização

das práticas. José Pacheco (2021) denuncia a perpetuação de modelos pedagógicos arcaicos que ignoram o contexto, deslegitimam a escuta e tratam os estudantes como “unidades” de um sistema. Para Paulo Freire (1996), qualquer prática pedagógica que negue a dialogicidade e a escuta ativa corre o risco de se tornar um ato de opressão. A escola que não reconhece o outro como sujeito de saber tende a reproduzir lógicas autoritárias, excludentes e adoecedoras.

Diante desse panorama, é urgente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não romantizem a escola, mas que a reconheçam como espaço de disputa simbólica e de reconstrução ética. A Pedagogia do Horizonte, proposta neste trabalho, emerge justamente do chão da escola pública – em especial das experiências vividas em territórios de alta vulnerabilidade social na periferia de Maceió (AL) – como resposta concreta à crise de sentido que atravessa os espaços educativos.

Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire, nas práticas de escuta coletiva da Escola da Ponte (Pacheco, 2021) e nas concepções de presença e afeto como categorias educativas (Larrosa, 2019), essa proposta reconhece a educação integral como um direito inegociável, e a escuta como o primeiro passo para reconfigurar as relações escolares. Não se trata de uma nova técnica ou metodologia didática, mas de uma postura ético-política diante do outro: um modo de construir o cotidiano escolar com base no vínculo, na partilha e no respeito aos percursos formativos de cada sujeito.

A Pedagogia do Horizonte se fundamenta, portanto, na prática situada, nos saberes da experiência e na radicalidade do diálogo. Busca-se, com ela, não uma solução totalizante, mas um horizonte pedagógico possível, que resgate a dignidade do trabalho educativo, a potência dos territórios e o papel da escola como espaço de escuta, reconstrução simbólica e justiça educacional.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem crítica, com ênfase no relato de experiência formativa, sistematizado a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas entre os anos de 2022 e 2024, em um espaço educacional-cultural da periferia urbana de Maceió (AL). Trata-se de um território caracterizado por altas taxas de vulnerabilidade social, baixa presença de equipamentos públicos e histórico de exclusão simbólica no campo educacional.

A pesquisa está situada no campo da pesquisa-formação (Nóvoa, 1992) e da cartografia do cotidiano escolar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), dialogando com os princípios da pedagogia crítica (freire, 1996) e da educação integral como direito e como prática situada (Arroyo, 2012; CEFER/Rede de Educação Integral, 2021). O objetivo foi compreender e sistematizar os fundamentos e os desdobramentos da proposta pedagógica nomeada como Pedagogia do Horizonte, a partir da experiência concreta vivida pela autora enquanto educadora-pesquisadora no território.

Os dados analisados foram extraídos de:

- Registros institucionais (planos de formação, roteiros de planejamento coletivo, relatórios pedagógicos);
- Diários de bordo da prática docente;
- Relatos de reuniões pedagógicas com a equipe de trabalho;
- Documentos públicos que orientam as políticas de educação integral;
- Literatura especializada sobre pedagogia crítica, prática reflexiva e educação nos territórios.

A análise foi realizada por meio da triangulação entre prática, teoria e política pública, articulando os seguintes aspectos:

Quadro 1 – Aspectos Analisados

Aspecto	Descrição
Vivência profissional	Experiências pedagógicas sistematizadas pela autora em contextos reais
Referencial teórico	Diálogo com autores da pedagogia crítica e da educação integral
Contexto sociopolítico	Leitura crítica dos dados sobre evasão, violência e adoecimento escolar

Essa abordagem permitiu construir uma cartografia da prática, na qual os conceitos emergem do chão da escola e não apenas da bibliografia acadêmica. A partir da imersão no cotidiano, foi possível identificar práticas transformadoras, reconhecer impasses, e formular uma proposta pedagógica ancorada na realidade e nos sujeitos concretos que habitam a escola pública.

REEXISTIR NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA E SUA APLICAÇÃO

A experiência de mais de uma década da autora na escola pública — especialmente em territórios periféricos — tem revelado muito mais do que lacunas estruturais ou dificuldades didáticas. Ela expõe, de maneira crua, um processo profundo de desgaste simbólico, que afeta não só a aprendizagem, mas a própria ideia de escola enquanto espaço de pertencimento. As salas de aula, frequentemente lotadas e marcadas por tensões cotidianas, tornaram-se, para muitos educadores, lugares de sobrevivência emocional; para estudantes, espaços onde se comparece com o corpo, mas se ausenta com o afeto.

O esgotamento emocional não é um dado novo, mas é agravado pelo contexto atual. Pesquisa da Unifesp (2023) revelou que 32,75% dos professores da educação básica apresentam sintomas da síndrome de Burnout. Outros dados da Nova Escola (2022) apontam que oito em cada dez docentes cogitaram abandonar a profissão nos últimos anos, impulsionados por sentimentos de frustração, insegurança e desvalorização. Do outro lado, 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam concluído

o ensino médio em 2023 (IBGE), enquanto 18,5% dos jovens entre 15 e 29 anos estavam fora da escola e do mercado de trabalho. Essa evasão, antes de ser apenas numérica, é simbólica: alunos que, mesmo presentes, não se sentem parte; professores que, mesmo atuantes, não se reconhecem no que fazem.

Somam-se a esse cenário os dados alarmantes sobre a violência nas escolas. De acordo com o MEC e o Ministério dos Direitos Humanos (2024), entre 2001 e 2023 foram registrados 43 ataques extremos contra escolas, com 168 vítimas, das quais 53 fatais. O ano de 2023, por si só, contabilizou 15 ataques violentos — o maior número da série histórica. Tais atos de violência não surgem no vazio. Estudos do próprio MEC (2024) apontam causas associadas ao crescimento do extremismo digital, à cultura armamentista, à naturalização do bullying e, sobretudo, à falta de formação dos educadores para mediação de conflitos e construção de convivência democrática.

ISSN: 2358-8829

Frente a esse colapso simbólico — e não apenas estrutural —, a Pedagogia do Horizonte não emerge como resposta pronta, mas como pergunta viva: é possível reencantar a escola sem negá-la? É possível construir sentido onde o desencanto parece regra? É possível ensinar sem ferir, e aprender sem medo?

A METÁFORA DO HORIZONTE: ENTRE TRAVESSIA E PERTENCIMENTO

O nome “Pedagogia do Horizonte” não foi escolhido por acaso. O horizonte, por definição, é o que se vê ao longe, o que orienta a caminhada sem jamais se deixar alcançar completamente. Ele nos convida ao movimento. Evoca esperança, futuro, trajetória. Em um tempo em que a escola parece estagnada — repetindo ciclos de fracasso, punição e silenciamento —, pensar o horizonte é lembrar que ainda há caminho, que ainda há travessia possível. Essa pedagogia nasce de três raízes fundantes:

- **O percurso:** o processo é tão formativo quanto o conteúdo. Cada aluno carrega sua história, seus tempos e seus modos de aprender.
- **A presença:** o ato de estar com o outro, com atenção e escuta, é, por si, um gesto pedagógico.
- **A travessia coletiva:** ninguém educa sozinho. A escola pulsa quando todos os profissionais da educação se reconhecem como formadores, e os estudantes se tornam também educadores uns dos outros.

Na Pedagogia do Horizonte, ensinar é provocar perguntas — não entregar respostas prontas; é escutar com afeto — não apenas corrigir com normas; é encantar-se com a própria prática, e não apenas suportá-la, propondo, portanto, a reconstrução da escola como território de permanência com sentido. O professor, nessa perspectiva, escuta para além do conteúdo, observa com afeto, age com intencionalidade. O estudante, por sua vez, é chamado a construir saberes que dialoguem com sua realidade, e não apenas a reproduzir informações.

A PRÁTICA: ENTRE O COTIDIANO E A CRIAÇÃO

A construção da Pedagogia do Horizonte não nasceu de um laboratório isolado ou de prescrições externas, mas de anos de prática viva, cotidiana, enraizada em territórios educativos. A proposta foi testada e desenvolvida ao longo de três anos, em espaços educacionais e culturais da periferia de Maceió (AL). Nesse cenário, onde as salas ultrapassam os 35 estudantes, onde há lacunas graves de aprendizagem, onde o cansaço de quem ensina e a apatia de quem aprende se entrelaçam, não há espaço para romantizações. Havia — e há — urgência.

Diante disso, cada prática pedagógica foi pensada como uma possibilidade de reconexão: com o outro, com o saber, consigo mesmo. A rotina incluiu rodas de escuta, assembleias de turma, trilhas de aprendizagem autorais, projetos comunitários, práticas lúdicas com intencionalidade

formativa e — de forma pioneira — a integração estratégica da inteligência artificial no planejamento e acompanhamento do percurso educativo.

Sim, inteligência artificial. Mas não como ferramenta decorativa ou substitutiva. O uso da IA, aqui, é compreendido como uma estratégia pedagógica crítica, ética e situada, capaz de contribuir de forma concreta com a personalização do ensino em contextos de alta complexidade. Foi criado, inclusive, um agente de IA — a partir de prompts elaborados em diálogo com a realidade escolar — para apoiar o educador em duas frentes principais: o planejamento de trilhas formativas com base nos dados de engajamento e diagnósticos prévios; e a indução à reflexão crítica dos próprios profissionais da educação sobre suas escolhas, tempos, escutas e mediações.

Em vez de apenas gerar projetos ou sequências didáticas, o agente também formula perguntas desafiadoras: “Essa atividade considera a diversidade da turma?”; “Você escutou os estudantes antes de definir esse projeto?”; “O que essa proposta permite desenvolver para além do conteúdo, dentro das dimensões do desenvolvimento integral?”. Nesse sentido, a IA atua não só como ferramenta de planejamento, mas como um dispositivo de formação contínua, que estimula o pensamento pedagógico, a autorreflexão e a escuta ativa.

Mais do que isso, o agente foi desenhado para atuar como apoio pedagógico e terapêutico ao educador — especialmente em contextos de sobrecarga e solidão profissional. A cada devolutiva, o prompt também resgata referenciais teóricos, oferece caminhos de ressignificação da experiência e afirma, em sua linguagem e estrutura, que o professor não precisa pensar sozinho, nem carregar sozinho os dilemas da prática. Ter ao alcance um assistente que provoca, que escuta e que orienta — mesmo que digitalmente — é também uma forma de cuidado institucionalizado.

Importante destacar: a IA não substitui o humano — ela o expande. Libera tempo, organiza dados, sugere percursos. Mas só o educador pode perceber, escutar o não dito.

É por isso que o uso dessa tecnologia foi acompanhado por rodas formativas com os próprios profissionais da educação, discutindo ética, autonomia, escuta e os limites dessa ferramenta. A tecnologia, quando a serviço da pedagogia e não o contrário, pode se tornar aliada poderosa da justiça educacional e da dignidade docente.

Essa proposta exige, ainda, a reconstrução do papel coletivo da escola: o que se aprende no intervalo, na recepção, na limpeza, nos diálogos rápidos da copa — tudo isso compõe o currículo da experiência. Quando um estudante ensina o que acabou de aprender a outro colega, isso é pedagogia viva. Quando um agente de portaria ou uma cozinheira reforça com afeto a confiança de uma criança, isso é permanência. A Pedagogia do Horizonte reconhece esses momentos como parte essencial do processo formativo e legitima o envolvimento de toda a comunidade escolar como corresponsável pela aprendizagem, pelo cuidado e pelo significado da educação pública.

EIXOS VIVOS DA PROPOSTA

Abaixo, sintetiza-se os sete eixos estruturantes da proposta, não como categorias fixas, mas como práticas vivas, reconstruídas com o grupo.

Quadro 2 — Eixos Transformadores da Pedagogia do Horizonte

Eixo	Práticas Desenvolvidas	Impactos Observados
Escuta ativa e corresponsabilidade	Rodas de conversa, mediação não punitiva, registro de escuta, assembleias de sala	Aumento da confiança entre sujeitos, fortalecimento do vínculo pedagógico
Reflexão a partir do conflito	Perguntas orientadoras ao invés de advertências, registro do conflito como conteúdo	Formação ética; autorregulação emocional; mediação como prática cotidiana
Valorização das pequenas conquistas	Reconhecimento público de gestos de empatia, protagonismo, ajuda ao outro	Autoestima, fortalecimento de vínculos, prazer em aprender e ensinar
Flexibilização da rotina e dos tempos escolares	Estações de aprendizagem, trilhas formativas, pausas intencionais	Redução da evasão simbólica; maior engajamento nas atividades

Eixo	Práticas Desenvolvidas	Impactos Observados
Encantamento pelo aprender e ensinar	Atividades lúdicas com sentido, projetos interdisciplinares, criação coletiva	Leveza no cotidiano escolar, ampliação do interesse e da curiosidade
Formação de redes coletivas de aprendizagem	Colaboração entre profissionais da escola, entre estudantes, e entre ambos	Fortalecimento do trabalho coletivo, coautoria no processo de ensino- aprendizagem
Pertencimento ao território e à comunidade	Projetos com base local, valorização da cultura comunitária, escuta das famílias	Permanência com sentido; ressignificação da escola como território de cuidado e aprendizagem

Os impactos não foram medidos por notas, mas por transformações percebidas no cotidiano: alunos que começaram a falar, professores que reaprenderam a sonhar, famílias que voltaram à escola. O que se propõe, portanto, não é um modelo a ser replicado, mas um horizonte a ser perseguido: a escola como espaço de encantamento, vínculo e justiça.

A METODOLOGIA EM MOVIMENTO: CICLOS DA PEDAGOGIA DO HORIZONTE

A prática pedagógica proposta pela Pedagogia do Horizonte não se organiza a partir de planos fechados, currículos lineares ou grades rígidas. Pelo contrário, parte da premissa de que a aprendizagem é um ciclo contínuo, moldado pelos encontros, pelas perguntas e pelas experiências reais de cada sujeito. Inspirada em abordagens integradoras e críticas, a metodologia adota um modelo circular e espiralado, com quatro movimentos centrais:

Quadro 3 – Ciclos da Pedagogia do Horizonte

Etapa	Descrição
Explorar	O ciclo inicia-se pelo convite à curiosidade. Aqui, a escuta ativa é ferramenta e ponto de partida. Em vez de iniciar com um conteúdo a ser transmitido, parte-se da pergunta: O que inquieta este grupo? Que temas atravessam sua realidade? São utilizadas estratégias como rodas de conversa, sensibilizações, mapas mentais e jogos de provocação. O educador observa, registra e se posiciona como provocador e parceiro de investigação, e não como explicador.

Etapa	Descrição
Construir	Neste segundo momento, a proposta se transforma em ação. Os estudantes, organizados de forma flexível, vivenciam experiências de aprendizagem ativas, com base em projetos, desafios e tarefas colaborativas. O conteúdo é integrado, o tempo é maleável e os espaços são pedagógicos por essência. Nesse movimento, a inteligência artificial entra como suporte: ferramentas adaptativas são usadas para sugerir trilhas, avaliar pontos de dificuldade, ou oferecer material diferenciado conforme o perfil de aprendizagem
Conectar	A construção não se encerra em si mesma. Os saberes são costurados com outras áreas do conhecimento, com a vida e com o território. Os estudantes são convidados a reconhecer relações entre o que aprenderam e o que vivem. Relatos, exposições, mapas conceituais e rodas de integração são realizados com a mediação do educador. Aqui se revela o caráter interdisciplinar e dialógico da proposta
Reverberar	Por fim, o saber ecoa. O ciclo não termina: reverberar é compartilhar o que se aprendeu com outros — dentro e fora da escola — e deixar que essa partilha gere novas perguntas, abrindo um novo ciclo. Nesse momento, são realizados seminários, registros criativos, exposições públicas, portfólios e rodas com a comunidade. A aprendizagem se torna acontecimento coletivo.

Esses quatro movimentos não obedecem a uma ordem fixa, tampouco se restringem a uma etapa do ano. Cada turma, grupo ou indivíduo pode estar em momentos distintos, e é papel do educador observar e adaptar as propostas pedagógicas conforme o ciclo em que cada sujeito se encontra. Esse modelo permite lidar com turmas heterogêneas sem desconsiderar o potencial coletivo da aprendizagem.

MATRIZ AVALIATIVA: VER, RECONHECER E POTENCIALIZAR OS PERCURSOS

A avaliação, nesse contexto, é compreendida como ato ético e político — não apenas técnico. Avaliar é acompanhar, dialogar, reconhecer conquistas e oferecer devolutivas que façam sentido. Para isso, foi construída uma matriz de acompanhamento do desenvolvimento integral, articulada em quatro dimensões:

- **Intelectual:** capacidade de explorar e construir conhecimento;

- **Criativa:** capacidade de expressar-se e inovar;
- **Emocional:** autorregulação, empatia e bem-estar;
- **Social:** colaboração, impacto coletivo e convivência.

Cada uma dessas dimensões é observada por meio de indicadores, organizados em quatro perfis:

Quadro 4 – Níveis de Desenvolvimento da Pedagogia do Horizonte

Nível	Descrição
Ser Pensante	Compreende conceitos básicos, precisa de apoio para construir saberes.
Ser Curioso	Investiga com autonomia crescente, busca compreender e se posicionar. Ser Criador Conecta saberes e propõe soluções inovadoras com autoria.
Ser Integral	Articula saber, emoção e convivência, impactando positivamente o coletivo.

Quadro 5 – Exemplo de Análise da Dimensão Intelectual

Critério	Ser Pensante	Ser Curioso	Ser Criador	Ser Integral
Exploração e investigação	Explora com apoio.	Investiga com orientação.	Conecta áreas e propõe perguntas novas.	É referência entre colegas na busca de saberes.
Construção do conhecimento	Expressa ideias com auxílio.	Aplica com apoio.	Cria soluções e compartilha ideias.	Lidera a construção coletiva de saberes.

Essa matriz é usada de forma contínua, por meio de instrumentos diversificados. Os instrumentos não têm finalidade classificatória, mas sim documentar, celebrar e ampliar os percursos formativos, em diálogo com a matriz avaliativa. Entre os principais instrumentos utilizados, destacam-se:

- **Painel de Conquistas:** Espaço visível na sala ou ambiente digital onde são destacadas as pequenas e grandes conquistas dos estudantes – desde atitudes de empatia até superações acadêmicas. O reconhecimento é feito pelos colegas e pela equipe escolar;

- **Portfólio:** reúne evidências de aprendizagem construídas ao longo do tempo, incluindo produções escritas, registros fotográficos, vídeos, desenhos, autoavaliações, relatos orais transcritos, entre outros.
- **Rodas de Reflexão:** avaliação oral, coletiva e periódica, onde os estudantes comentam suas aprendizagens, desafios e ideias para os próximos passos. Essas rodas promovem empatia, autorregulação e envolvimento coletivo no processo educativo.;
- **Relatório de Percurso:** documento descritivo o educador elabora um relatório narrativo e personalizado, que sintetiza as dimensões observadas na matriz avaliativa, destacando progressos, evidências e sugestões de continuidade.

Perceba que a abordagem utilizada evita a lógica classificatória, excludente e comparativa. Em vez de perguntar “em que nível ele está?”, a Pedagogia do Horizonte convida a perguntar: “Que tipo de aprendiz este sujeito está se tornando?”

IMPACTOS OBSERVADOS: ENTRE O CHÃO DA ESCOLA E A RECONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

Ao longo dos últimos três anos, a implementação da Pedagogia do Horizonte em territórios de alta vulnerabilidade em Maceió (AL) permitiu não apenas validar seus fundamentos em situações reais, mas também observar transformações concretas no cotidiano escolar. Esses impactos não se restringem ao campo dos resultados mensuráveis — embora alguns indicadores possam ser acompanhados —, mas se expressam, sobretudo, no plano das relações, do pertencimento e do sentido atribuído à escola por educadores e estudantes. Entre os impactos mais significativos, destacam-se:

Quadro 6 – Impactos Observados a partir da Pedagogia do Horizonte

Nível	Descrição
Reencantamento do fazer docente	O primeiro sinal de transformação emergiu entre os próprios educadores. Ao serem convidados a repensar o planejamento a partir da escuta, da ludicidade com sentido e da coautoria, muitos professores relataram um reencontro com o prazer de ensinar. A inclusão de práticas como as rodas de escuta, os projetos interdisciplinares e o uso de portfólios personalizados trouxe leveza ao cotidiano e reavivou o compromisso ético com a aprendizagem – não como cumprimento de tarefas, mas como experiência formativa. Além disso, a possibilidade de adaptar rotinas, flexibilizar tempos e propor percursos personalizados fortaleceu a autonomia pedagógica dos educadores, que deixaram de ser apenas aplicadores de conteúdo para se tornarem mediadores atentos, sensíveis e criativos.
Engajamento e permanência dos estudantes	A Pedagogia do Horizonte não promete resultados imediatos ou milagrosos. No entanto, à medida que os estudantes passaram a se reconhecer nos projetos, nas discussões e nas metodologias propostas, foi possível perceber um aumento na frequência, na participação e, sobretudo, na qualidade do envolvimento com o processo de aprendizagem. O uso de trilhas formativas, estações de aprendizagem, atividades baseadas no território e práticas que valorizam o protagonismo (como o portfólio e o painel de conquistas) fortaleceu o vínculo dos estudantes com o espaço escolar. Muitos passaram a expressar, inclusive, maior confiança em si mesmos e nos colegas, criando redes de apoio mútuo.
Redução da evasão simbólica	Embora os dados quantitativos sobre evasão formal ainda demandem acompanhamento longitudinal, já se percebe redução da evasão simbólica, entendida como a presença corporal dissociada de qualquer envolvimento afetivo, intelectual ou social com o ambiente escolar. Estudantes que antes permaneciam alheios ou resistiam às atividades começaram a se envolver mais ativamente, inclusive assumindo papéis de apoio em sala, ajudando colegas ou liderando pequenos grupos. A centralidade dada à escuta, ao reconhecimento dos ritmos e à valorização das pequenas conquistas diárias foi fundamental para criar esse novo ambiente. Sentir-se visto, ouvido e respeitado foi, para muitos, o ponto de virada para reencontrar sentido na escola.

Nível	Descrição
Fortalecimento das redes educativas e comunitárias	Outro impacto observado foi a reaproximação da comunidade escolar — famílias, profissionais de apoio, gestores, parceiros culturais — no processo educativo. Ao reconhecer que todos educam, a proposta abriu espaço para que as relações escolares deixassem de ser hierarquizadas e isoladas. As rodas de conversa com famílias, a valorização da cultura local, os projetos intergeracionais e o envolvimento de todos os profissionais da escola (da portaria à cozinha) na promoção de vínculos e pertencimento, demonstraram que o território pode — e deve — ser parte do currículo vivo da escola.
Mudança na cultura avaliativa	A implementação da matriz formativa e dos instrumentos diversificados de avaliação permitiu ressignificar o ato de avaliar. Ao invés de registrar apenas notas e conceitos, o educador passou a documentar trajetórias, reconhecer avanços e devolver aos estudantes a responsabilidade sobre seus percursos. Essa mudança de cultura fortaleceu a autorreflexão, o planejamento conjunto e a compreensão de que o erro não é fracasso, mas parte do processo de aprender. O portfólio do horizonte, por exemplo, tornou-se fonte de orgulho para muitos estudantes, que passaram a ver sua produção como algo valioso — não apenas para avaliação, mas como memória de suas aprendizagens.

Os impactos observados vão além de indicadores formais: revelam sujeitos mais presentes, vínculos mais fortes e aprendizagens com sentido. A escola torna -se, assim, um território vivo, onde afeto e conhecimento caminham juntos. O horizonte, antes distante, passa a ser construído no agora — com cada gesto, escuta e encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, entendida em sua dimensão mais profunda, é um gesto de confiança no outro e no futuro. Diante de um cenário em que as instituições escolares enfrentam um esvaziamento simbólico sem precedentes — marcado pelo cansaço docente, pela evasão silenciosa de estudantes, pela violência extrema e pela fragmentação das relações — torna-se inadiável a reinvenção da escola não apenas como espaço de ensino, mas como território ético de encontro, reconstrução e reexistência. A Pedagogia do Horizonte surge exatamente nesse ponto de inflexão, não como solução mágica ou

método replicável, mas como uma possibilidade concreta de restaurar o sentido da educação pública como prática de liberdade, cuidado e justiça.

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a crise da escola não se limita à dimensão pedagógica. Trata-se de uma crise ontológica, que atravessa os modos de estar, de pertencer e de se vincular com o mundo e com o outro. É, portanto, uma crise política e sociológica, porque aponta para o esfacelamento de um projeto coletivo de sociedade baseado no direito à educação e na convivência democrática. E é também uma crise emocional, porque mina a esperança, o entusiasmo e o desejo de aprender e ensinar — elementos indispensáveis para qualquer processo educativo.

Reconstruir a escola a partir da escuta, da coautoria e da convivência não é uma escolha estética, mas uma urgência ética. A Pedagogia do Horizonte propõe uma virada de chave nesse sentido: substituir o controle pela confiança, a homogeneização pela personalização, o castigo pela mediação. E, sobretudo, recolocar o humano no centro do processo educativo. Isso significa considerar os percursos de vida, os afetos, os territórios, as desigualdades, as dores e também os desejos que habitam cada estudante e cada profissional da educação. É, em última instância, reconhecer que todo ato pedagógico é também um ato político — porque afirma ou nega a dignidade de quem aprende e de quem ensina.

O que se evidenciou ao longo da aplicação da proposta foi a potência de pequenos deslocamentos. Não houve grandes reformas ou recursos extraordinários. Houve escuta. Houve disponibilidade. Houve intenção. E isso foi suficiente para reencantar professores com sua prática, fazer estudantes se perceberem como autores do que constroem, criar redes de apoio entre os diferentes profissionais da escola e reposicionar o território como fonte legítima de saber. A experiência mostrou que a transformação não está na negação da realidade, mas na capacidade de reinventá-la a partir dela mesma. Isso exige, antes de tudo, presença: estar com o outro com inteireza, com afeto, com responsabilidade compartilhada.

Do ponto de vista sociológico, a proposta também evidencia a urgência de pensar a escola como uma instituição em disputa. Ao longo das

últimas décadas, temos assistido sua colonização por lógicas empresariais, performáticas e meritocráticas, que reduzem o ato educativo a um protocolo de entrega de resultados. Contra essa lógica, a Pedagogia do Horizonte afirma a centralidade da experiência, da subjetividade e da coletividade como fundamentos da formação humana. A escola não pode ser apenas lugar de treinamento para o mercado — ela precisa ser espaço de elaboração de sentido, de encontro com a linguagem, com o outro e consigo mesmo.

É por isso que os impactos mais profundos da proposta não são mensuráveis apenas por indicadores quantitativos, mas pelos deslocamentos subjetivos e relacionais que ela promove. Quando um professor volta a sorrir ao planejar, quando uma estudante tímida se levanta para explicar um conteúdo a outro colega, quando um agente de portaria é reconhecido como formador, quando a comunidade volta a ocupar a escola — esses são sinais de que há um horizonte sendo reconstruído. E não há política pública mais urgente do que aquela que devolve sentido às instituições que nos educam.

Por fim, este trabalho reafirma que pensar uma pedagogia do horizonte não é fugir da realidade, mas olhar para ela com radicalidade crítica e sensibilidade transformadora. O horizonte, como metáfora, nos lembra que a educação é um projeto inacabado — e, justamente por isso, aberto à invenção, à escuta e à travessia coletiva. A proposta aqui apresentada não se pretende universal, mas partilhável. Que cada educador, cada território, cada escola possa, a partir de sua própria realidade, construir seus caminhos.

Porque enquanto houver caminho, haverá horizonte. E é nessa caminhada que seguimos, refazendo o chão da escola com os passos de quem acredita que educar e aprender ainda é possível — e necessário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Boletim Escola que Protege – Dados sobre Violências nas Escolas**. Brasília: MEC/SECADI/ObservaDH, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/boletim-escola>. Acesso em: 28 out. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Integral: princípios e diretrizes**. São Paulo: 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

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

GONÇALVES, Raphaela dos Santos. **Síndrome de burnout atinge 1/3 dos(as) professores(as) da educação básica**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde ISS/Unifesp, Baixada Santista, 2023.

IBGE. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade na formação docente. In: AGUIAR, Márcia; DALLABRIDA, Norberto (orgs.). **Educação e experiência**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2019. p. 17-30.

NOVA ESCOLA. **Janeiro Branco: um olhar sobre a vida e a saúde mental do professor**. Nova Escola, 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José. **Entre Margens: carta para educadores**. São Paulo: Edições ASA/Projeto Escola da Ponte, 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.015

REINSERÇÃO SOCIAL PÓS-PRISÃO: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

José Carlos Lima¹

RESUMO

O autor buscou analisar as necessidades de apoio de pessoas que cumprem pena de prisão no processo de reintegração pós-prisão. Delinear os eixos de intervenção social e educativa nas diferentes fases do processo, revelando e fundamentando a intervenção profissional dos profissionais da educação social. O artigo revela os fatores relevantes na saída da prisão: motivação e vontade de mudança, necessidade de apoio social, vínculos sociais e profissionais e aquisição de competências em processos de reabilitação. Enfatiza a necessidade de melhorar o networking e o exercício da responsabilidade compartilhada na reintegração pós-prisão. Destacando a necessidade de maior envolvimento da rede de serviços sociais, educação e promoção de emprego, por meio de abordagens interdisciplinares e de networking, bem como a necessidade de conscientização social, como garantidora de segundas chances para a sociedade civil em geral e para o empresariado em particular. Concluindo que a reinserção social é um processo complexo em que o trabalho é instrumento relevante, mas não exclusivo, apelando ao exercício da cidadania ativa como direito.

Palavras-chave: Rede; Inclusão social; Corresponsabilidade; Cidadania e educação social; Reinserção pós-penitenciária;

1 Doutor em Políticas Sociais e Cidadania-UCSAL; Mestre em Educação de Jovens e Adultos- UNEB; Licenciado em Matemática e Pedagogia-UFBA. Docente da Educação em Prisões-SEC-BA. E-mail: elsolrac@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O campo criminal é geralmente associado ao campo penitenciário, apesar disso, a execução penal é um campo muito mais amplo que abrange medidas de responsabilidade criminal para menores, justiça restaurativa pré e pós-sentença, execução penal na comunidade, atendimento às vítimas de crimes e medidas de privação de liberdade. No entanto, é preciso mencionar que as medidas com maior impacto na participação e inclusão social dos afetados são estas últimas. A privação de liberdade tem efeitos significativos na socialização dos presos e, como tal, é em relação a esse grupo que focamos este artigo.

O ambiente prisional tem sido frequentemente apresentado como um espaço de difícil intervenção socioeducativa, devido às condições institucionais e também pela suposta falta de vontade e/ou exigência por parte do indivíduo, o “presidiário”. É a partir da reivindicação das iniciativas educacionais e também da confiança em seu potencial que escrevemos este artigo hoje.

Em primeiro lugar, entendemos que é importante lembrar o mandato normativo da Constituição Brasileira de 1988, a qual institui que: “A redução de penas e as medidas de segurança visam a reeducação e a reinserção social, e os condenados à pena de prisão gozam dos seus direitos fundamentais, salvo os expressamente limitados pelo conteúdo da condenação (...), bem como a promoção da educação sanitária, da educação física e do desporto, e a facilitação do aproveitamento adequado dos tempos livres.”

É a partir dessa base que devemos considerar não apenas a importância do trabalho educativo nas prisões, mas também a responsabilidade de dar continuidade aos processos de reabilitação iniciados durante o período de reclusão, uma vez que este tenha terminado. Daí também a preocupação com o conceito de diversidade cultural no contexto da EJA no âmbito da educação prisional. No caso de jovens e adultos, trata-se de uma “trajetória coletiva de negação de direitos, exclusão e marginalização”, o que,

consequentemente, faz com que esse modelo “se caracterize como uma política afirmativa de direitos de grupos sociais, historicamente negados”.

O tema se justifica-se devido a abordagem sobre a reinserção social de jovens em situação de privação de liberdade ser desconhecido por grande parte da sociedade, pois não é discutido e muito menos se sabe sobre o grande trabalho que os profissionais realizam no apoio por meio de programas de ensino e oficinas que visam auxiliar na transformação desses indivíduos. Por esse motivo, a pesquisa formulou a seguinte questão: É possível a reinserção social e a reeducação de estudantes em centros penitenciários?

Por fim, pode-se dizer que a reintegração e a reeducação têm o propósito de ajudar os presos a serem aceitos pela sociedade e não serem excluídos ou discriminados. Este artigo justifica-se, pela sua relevância acadêmica e inquestionável finalidade social, tendo em vista que há uma deficiência no tratamento da reinserção social dos estudantes, o que causa um efeito negativo na sociedade. Por isso, é preciso tomar medidas para prevenir e garantir que o criminoso não volte a cometer crimes. Para isso, é utilizado o tratamento adequado. Este estudo teve como objetivo abordar sobre a reinserção social em centros penitenciários, desenvolvendo a reabilitação de determinados comportamentos criminosos entre os internos mais jovens por meio da reeducação para que possam concluir a educação básica e também por meio de treinamentos práticos em oficinas ou programas oferecidos para seu tratamento.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e é complementada com aspectos quantitativos. O ponto de vista do objetivo da pesquisa é exploratório e descritivo: desta forma, foi desenvolvido um estudo de caso como procedimento estratégico. O percurso metodológico consistiu na revisão bibliográfica e na aplicação de técnicas de pesquisa, como entrevista com 20 (vinte) alunos que frequentam assiduamente a Escola Lemos Brito

localizada na Unidade Prisional com mesmo nome. Realizou-se também observação simples não participativa em aulas.

Para categorizar a análise dos dados os quais foram apoiados no referencial teórico atingir o objetivo proposto. Da mesma forma, teve um desenho experimental, pois foram desenvolvidas aulas sobre os programas e colocadas em prática oficinas com jovens que não concluíram os estudos básicos, com a finalidade de analisar os dados sem alterar a variável que se manifesta tal como é na realidade.

Por outro lado, o método utilizado foi descritivo, visto que se baseia na observação. Isto serviu para poder estudar de forma relacional as variáveis de estudo propostas, como a reinserção social, obtendo-se assim o grau de relação, tanto a nível conceptual como a nível prático, com as respectivas particularidades e delimitações. Para Martins e Theophilo (2019) consiste em um processo cuja finalidade é estabelecer as relações entre variáveis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A INSTITUIÇÃO PENITENCIÁRIA

Para abordar essa questão, nos concentraremos em conceitos relacionados à instituição, bem como em questões mais específicas dentro do sistema prisional. Primeiro, discutiremos a noção de instituição e, mais especificamente, o que Goffmann chamou de instituição total.

Uma primeira noção de instituição nos remete a uma certa ordem estabelecida que pode ou não encontrar sua forma em um lugar específico. Uma ordem institucional nem sempre corresponde a um espaço físico. O conceito de instituição, explorado em diversas disciplinas, pode ser vinculado ao poder, à lei, aos grupos e até mesmo às superestruturas marxistas (Ezeokeke, 2013).

A análise institucional, que surgiu na década de 1960 e está intimamente relacionada ao movimento antipsiquiatria, explorou o tópico

extensivamente. Talvez daqui possamos também entrar numa noção-chave para o tema em questão: a instituição total.

Como dissemos, a noção é desenvolvida por Gadotti:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos na mesma situação, isolados da sociedade por um período de tempo apreciável, compartilham em seu recinto uma rotina diária formalmente administrada (GADOTTI, 2013, p. 13).

Nestes espaços não encontramos espaço para privacidade; todo mundo faz tudo em lugares visíveis publicamente. O autor Gadotti diferencia cinco tipos: aqueles destinados a cuidar de pessoas “incapazes e inofensivas” (por exemplo, um lar de idosos); aqueles que cuidam de pessoas que não podem cuidar de si mesmas, mas que também constituem “um perigo” para a sociedade (as antigas colônias de leprosos); aquelas que são criadas para proteger a comunidade daqueles que constituem um perigo (prisões); aqueles que visam obter melhor desempenho no trabalho (campos de trabalho, internatos, quartéis) e estabelecimentos que são concebidos como refúgios (mosteiros). As prisões seriam, portanto, um tipo de instituição total.

Embora não se trate de uma contribuição nova, é difícil falar da instituição penitenciária sem recorrer à obra de Foucault; especificamente ao seu conhecido livro “Disciplinar e Punir”. A transição da tortura, com seus rituais ressonantes, sua arte misturada à cerimônia da dor, para sentenças de prisão praticadas em arquiteturas massivas e guardadas pelo segredo das administrações, não é uma transição para uma punição indiferenciada, abstrata e confusa; é uma transição da arte de punir o outro, não menos sábia do que ela mesma. Uma mutação técnica.” (Foucault, 1988).

O século XVIII testemunhou uma mudança na orientação “reeducacional” da punição, que gradualmente abandonou o castigo corporal e estabeleceu a prisão como uma das medidas mais eficazes. Não se trata de punir o corpo, mas a alma, com todos os efeitos que isso pode acarretar em médio prazo. Essa mudança deve estar relacionada aos tempos; neste

novo modelo social, a sociedade do capitalismo e do livre mercado, diferentes meios foram empregados para disciplinar as populações e “educar” as massas (Graciano, 2015).

Nesse contexto, também nasceu o Panóptico, obra do utilitarista Jeremy Bentham que teve um impacto significativo no design das prisões e no desejo de monitorar e controlar os cidadãos por meio de sistemas tecnológicos. O panóptico é um modelo “clássico” que busca incorporar o olhar do outro para além de sua presença, aniquilando espaços de privacidade e de exercício de responsabilidade por parte do indivíduo.

No campo em questão, ele encontra sua tradução em uma configuração arquitetônica baseada em um princípio simples: uma torre de vigia central com vidro que permite ver de dentro para fora, mas não o contrário. Este sistema cria a impressão de estar constantemente monitorado. Um exemplo paradigmático seria a prisão modelo brasileiro (Julião, 2022).

Assim, a reabilitação e a desistência da criminalidade, baseadas na ideia de complexidade entendida como o terreno das diferenças, das incertezas, dos acontecimentos imprevisíveis que nos obrigam a ter uma visão integral, global, onde as diferentes partes da realidade formam um todo e onde todos os fatores se cruzam e influenciam uns aos outros.

É uma nova abordagem da realidade que se afasta de abordagens simplistas ou reducionistas que confrontam conceitos opostos em favor da multiplicidade. Aplicada ao nosso campo, a desistência do crime é uma situação complexa influenciada por múltiplos fatores: desde a estrutura mental do sujeito, sua própria maturação evolutiva (aquisição de papéis adultos adequados à sua idade), o apoio social e familiar que recebe (em nível emocional, econômico e de manutenção), a oportunidade de participar de bons programas de reabilitação (especialmente nas áreas de dependência química, saúde mental, controle de impulsos, etc.), os vínculos com profissionais de apoio durante o processo de reabilitação, as redes sociais nas quais se interage e se administra em termos de moradia, trabalho, ocupação do tempo livre, etc., sendo a aceitação da responsabilidade pelos danos cometidos e a reparação dos mesmos elementos

relevantes para alcançar uma nova identidade, afastando-se de modelos baseados na culpa e no isolamento ou retraimento social (Moita Lopes, 2017).

Todos esses fatores nos obrigam a considerar que, além do necessário bom trabalho de reabilitação dentro da prisão, um bom suporte à comunidade é fundamental. De acordo com Lima (2021) o objetivo não deve ser apenas a reabilitação em si, mas também a inclusão social, que não se alcança somente com a vontade de desistir, mas também com a oferta de oportunidades de participação social e comunitária: um ambiente de trabalho normalizado, a busca de atividades de lazer na comunidade e a participação democrática inerente ao nosso contexto social em todas as suas formas. A educação é, como veremos mais adiante, um elemento-chave da intervenção social.

3.2 EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: REINSERÇÃO SOCIAL PÓS-PRISÃO

Em qualquer parte do mundo ocidental, quando se fala em propostas de “programas de ressocialização” da política de repressão penal, pensa-se, por exemplo, no trabalho e nas atividades profissionais, bem como nas atividades educacionais, culturais, religiosas e esportivas. Nessa direção, educação e trabalho são duas categorias importantes que permeiam toda a discussão sobre os programas de “reinserção social” no sistema prisional, mas que, no entanto, sempre foram vistos de maneiras diferentes.

A grande maioria das pessoas valoriza o trabalho como proposta de um programa de “ressocialização”, outras valorizam a educação. Atualmente, existe outro grupo que acredita que educação e trabalho devem estar vinculados. Ribeiro (2011) afirma que, a legislação penal brasileira atual prevê que a “assistência educacional” incluirá instrução escolar e treinamento profissional para o preso e o recluso. Estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental, integrando-se ao sistema escolar

da unidade da Federação. Por sua vez, a formação profissional deve ser ministrada no campo da iniciação ou do aperfeiçoamento técnico.

Em 1984, o Congresso aprovou uma ampla reforma do sistema penitenciário por meio da Lei de Execução Penal. De acordo com essa lei, cada penitenciária deve ter uma Comissão Técnica de Classificação (CTC), responsável por coletar informações sobre os presidiários e sua história de vida. Com essas informações, o CTC deve traçar programas de reabilitação individualizados. O pessoal encarregado de implementar esses programas deve ser cuidadosamente selecionado e continuamente treinado. Os Conselhos Comunitários e os Conselhos Penitenciários Provinciais devem fiscalizar as condições de vida e de trabalho nos estabelecimentos penitenciários, a fim de realizar um certo controle social da administração, à maneira dos Mecenatos que devem ajudar os reclusos a encontrar oportunidades depois de recuperada a sua Liberdade. E talvez, o mais importante é que essa mesa foi inteiramente articulada a partir da ideia de “direitos”. A lei reconhece expressamente em favor dos presidiários o direito à assistência material, saúde, assistência educacional, assistência social, trabalho e renda.

O avanço da legislação brasileira é reconhecido internacionalmente. Em 2005, o pesquisador foi convidado para acompanhar um projeto que buscava melhorar a administração penitenciária brasileira e já tinha algum histórico de implantação em São Paulo. O governo federal pretendia colocar esta experiência à disposição de outras Regiões, e me foi confiada a tarefa de compreender seu funcionamento e traçar estratégias para sua possível divulgação.

O componente essencial do projeto foi um manual produzido pelo Centro Internacional de Estudos Prisionais (ICPS), localizado no Reino Unido e comandado pelo respeitado Professor Andrew Coyle. O manual continha diretrizes para a administração penitenciária, todas elaboradas de acordo com os Tratados Internacionais de Direitos Humanos. Ao longo do projeto, uma equipe especialmente selecionada para essa tarefa deve buscar essas diretrizes e desenvolver planos estratégicos para preencher

eventuais lacunas que possam existir entre o manual e o sistema prisional que estão encarregados de gerir (Onofre, 2017).

Do ponto de vista da literatura sobre políticas públicas, um catálogo de direitos é, pelo menos, um bom ponto de partida. Por um lado, os direitos servem como uma poderosa fonte de mobilização política, ajudando os cidadãos e os movimentos sociais a dominar situações injustas e expor fraturas na sociedade. Por outro lado, direitos sempre trazem esperança de implementação, principalmente pelos Tribunais. Na política carcerária brasileira, entretanto, há uma grande limitação no uso dos direitos de acordo com essa descrição da teoria. Em geral, os tribunais decidem os casos que envolvem os direitos dos presos em um ritmo bastante lento (Santos, 2011).

O litígio instaurado contra a “Lei dos Crimes Fedidos” é um bom exemplo disso: em 1990, o Congresso aprovou uma legislação que negava alguns direitos aos presos acusados de cometer “crimes hediondos”. Ao contrário dos presos normais, aqueles que se encontravam nesta situação não podiam solicitar a sua libertação antes do julgamento, com ou sem fiança, nem obter liberdade condicional. Após a aprovação da lei, os advogados passaram a questionar sua inconstitucionalidade sob o argumento de enfrentar o devido processo legal (Rangel, 2019).

De acordo com o Artigo 83 da Lei de Execução Penal Brasileira, cada “estabelecimento penal, de acordo com a sua natureza, terá nas suas instalações áreas e serviços destinados a prestar assistência, educação, trabalho, recreação e prática desportiva”. De acordo com as condições locais, a Lei estipula que todas as unidades devem ter uma biblioteca abastecida de livros didáticos, recreativos e instrutivos e que, devido ao vasto âmbito da questão e à sua particularidade, as atividades educativas podem ser objeto de acordos com entidades públicas ou privadas, criando escolas ou oferecendo cursos especializados.

A questão da educação é interpretada de forma diferente na Lei de Execução Penal pelas várias administrações regionais. Enquanto alguns têm vindo a investir na implementação de ações e políticas de incen-

tivo à educação como uma prática de execução penal, outros pouco ou nada fazem nesse sentido. Em algumas províncias, por exemplo, mesmo a prática da redenção para a educação - embora não prevista na Lei de Execução Penal - foi adaptada com sucesso durante algum tempo, com base na troca de um dia de pena por dezoito horas de estudo (Santiago; Britto, 2016).

Do mesmo modo, o número de regiões que instituíram uma prática de educação nas prisões também é pequeno. Muitos implementam ações isoladas e não institucionalizadas. São geralmente projetos de curto prazo, implementados por organizações não governamentais, com atenção reduzida, que são frequentemente executados de forma improvisada, sem continuidade administrativa. Muitos municípios brasileiros ainda não conseguiram sequer cumprir o que a Lei de Execução Penal determina, ou seja, a oferta de educação primária para os seus reclusos. Infelizmente, ainda vivemos a triste realidade de que muitos reclusos entram e saem da prisão totalmente analfabetos (Mazukyevicz, 2011).

É importante salientar que a educação nas prisões serve dois objectivos muito privilegiados para a sociedade: refrear a inatividade na prisão, o que, segundo alguns estudos, gera uma maior propensão para a reincidência, e dar à pessoa condenada a oportunidade, na liberdade futura, de ter uma opção para o exercício de alguma actividade profissional, para a qual é exigido um nível mínimo de escolaridade.

Assim, a opção de deslocar uma grande massa da população prisional inativa e colocá-la nas salas de aula não é um privilégio, como alguns gostariam, mas uma proposta que serve os interesses da própria sociedade. Felizmente, segundo Barbosa (2017) iniciou-se no país uma reavaliação do papel desempenhado pela educação como prática de “reinserção social” no programa político público de execução penal, onde a educação é equiparada ao trabalho, instituindo a redução da pena também através do estudo, além de, principalmente, reconhecer a sua especificidade, tanto em relação à realidade no padrão, como em relação ao público em questão.

3.3 EDUCAÇÃO SOCIAL E AMBIENTE PRISIONAL, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES.

Feitos os esclarecimentos sobre o marco institucional e delineadas as principais linhas de atuação dentro do marco regulatório, é hora de apresentar o que acreditamos serem as possibilidades e limitações da ação educativa e por que acreditamos firmemente que abrir espaços para a educação social é uma questão de responsabilidade ética. Podemos afirmar que a educação social e o campo penitenciário são um binômio necessário.

Em primeiro lugar, a limitação fundamental é a dificuldade de acreditar nas possibilidades de ação educativa num contexto fechado como o da prisão. Essa crença é frequentemente verbalizada em conexão com a falta de escolha da pessoa. Agora, a questão é justamente transmitir que nossas vidas são estruturadas em torno das escolhas que fazemos, mesmo enquanto cumprimos uma pena. Em algum momento, podemos ser informados de que esta é uma situação altamente condicionante em termos de possibilidades de escolha.

De fato, isso é um fato. No entanto, possivelmente acentuamos a condição de “vulnerabilidade” da pessoa se não conseguimos oferecer, mesmo em condições difíceis, espaços de responsabilidade. Assim, a prisão deve ser um espaço de reflexão, onde podemos trabalhar a aceitação das repercussões do crime cometido, assumindo a responsabilidade pelos atos cometidos para fomentar a vontade de mudança e a necessidade de desistir do ato criminoso, promovendo assim a mudança para uma nova identidade não criminosa.

Essa mudança de posicionamento não é espontânea nem fácil, devendo ser acompanhada de um processo de reflexão, motivação e tomada de decisão, no qual o apoio educacional é essencial, legitimando a primeira oportunidade de intervenção social e educacional dos profissionais da educação social no ambiente penitenciário.

Uma vez assumida a responsabilidade e identificada a necessidade de mudança, começa a segunda grande tarefa: estabelecer um processo de mudança real e sustentado ao longo do tempo. Nesta fase, inicia-se o processo de participação do grupo, estabelecendo a necessidade de pedir ajuda e compartilhar as próprias experiências com as outras ações que criam um espaço de escolha. E, a partir deste ponto, terá início o processo de transformação, onde será necessário o estabelecimento de um vínculo educacional solidário para acompanhar o processo.

Nesta fase será relevante o acesso a programas de reabilitação, que devem considerar a perspectiva educacional; o estabelecimento de vínculos e apoios externos que orientem a concretização da mudança; A necessária construção de uma nova identidade baseada na responsabilidade, projetando uma nova visão de si mesmo e um novo compromisso social, que permitirá progredir em novos hábitos pessoais, novas relações sociais.

Processos que exigirão apoio educacional profissional para consolidar a mudança. Durante esse processo, o trabalho de padrões e acordos, sem dúvida, fará parte da espinha dorsal, juntamente com a autorreflexão e o empoderamento pessoal.

Nesta fase, abrem-se dois espaços para a intervenção do profissional de educação social: o apoio educativo especializado como agente de motivação e facilitador da mudança. E, além disso, a participação em programas de reabilitação e treinamento oferece elementos e habilidades para alcançar a mudança pessoal.

Referimo-nos ao conceito de acompanhamento educativo referenciado por diversos autores como Brito (2012), entre outros, entendido como o processo educativo no qual se facilita a identificação de um processo de mudança pessoal e se facilita a obtenção de competências necessárias à sua concretização a partir da reflexão, do apoio e do empoderamento pessoal. Ela nasce da necessidade de renovação, do uso da palavra, onde a pessoa, o educador e a comunidade são agentes ativos e comprometidos. Um diálogo em que a educação social contribui com a

arte do questionamento, da escuta ativa e do efeito espelho, que facilita a análise, a reflexão e a tomada de decisão do protagonista do processo de mudança, que interage com o meio em que está inserido, buscando e proporcionando apoio, espaços e alternativas para atingir seu objetivo.

Nesse processo, as mudanças de identidade realizadas devem encarar a vida em liberdade. As escolhas feitas no contexto prisional devem ser reafirmadas no novo contexto. Mais uma vez, o apoio educacional é fundamental para facilitar a inclusão no novo contexto. Muitas vezes, ao sair da prisão, será necessário estabelecer novos laços sociais e romper com o contexto de origem para não reiniciar o uso da criminalidade como modo de vida. Processos em que o apoio educacional reforça as mudanças e ajuda a resolver as dificuldades inerentes ao processo.

Se o período de reclusão foi longo, teremos também a tarefa acrescida de facilitar a compreensão das mudanças ocorridas no meio social: mudanças tecnológicas, mudanças nas comunicações e nos meios de transporte, no planejamento urbano, mudanças nas tendências e nos usos sociais, mudanças nas relações pessoais no meio (novos parceiros, nascimentos e mortes, etc.), entre outras. Elementos que podem ser muito desestabilizadores e podem exigir treinamento e análise para entender e adquirir novas diretrizes. Destacando mais uma vez a necessidade de apoio educacional.

E precisamos acrescentar mais um elemento: nossa sociedade estigmatiza o tempo de prisão de forma muito negativa, então os ex-prisioneiros devem enfrentar a discriminação inerente à sua condição, que encontrarão em seus locais de trabalho, bairros, relacionamentos e até mesmo em suas famílias. Eles são vítimas de uma desconfiança social profundamente enraizada, não baseada em seu próprio comportamento, formas de se relacionar ou suas capacidades individuais, mas na desconfiança do sistema, nos medos e preconceitos em relação à criminalidade e ao ambiente prisional (Freire, 2005).

Assim, o processo de mudança, tão trabalhoso e difícil de ser alcançado, longe de encontrar um ambiente de apoio e reforço, pode ser um

novo desafio para o Educador Social, que deve atuar não só no acompanhamento que deve superar rejeições e dificuldades, mas também como agente de mudança e conscientização social, atuando no ambiente para tornar visível a capacidade de mudança e a necessidade de oferecer oportunidades que permitam consolidar essa vontade de mudar e desistir da criminalidade.

Alguns estudos recentes sobre desistência relatam um indicador sério: desistir do crime nem sempre implica alcançar uma vida em situação de inclusão social, ou seja, pode-se ter desistido de cometer crimes e persistir nessa ideia, pode-se até demonstrar que não se cometeu crimes por um período superior a 5 anos, tempo que se considera conclusivo na alteração da vontade, mas apesar disso pode-se encontrar a viver na rua sem casa, ou pode-se permanecer ao cuidado de familiares por não ter encontrado um novo ambiente de trabalho, meios econômicos próprios de subsistência, e conseqüentemente sem dispor de uma rede de apoio social (Ferreira, 2017).

Assim, podemos dizer que a desistência do crime não é o único desafio que enfrentamos; devemos também investir na reintegração pós-prisão. Porque se não conseguirmos criar um ambiente social novo e satisfatório, reduziremos a intervenção à reabilitação e à desistência do crime, mas falharemos no objetivo final da inclusão social.

Esse fato revelador nos leva a uma afirmação que também apela à ética profissional da responsabilidade compartilhada. Todos os profissionais da rede social, sejam eles da educação de lazer, da juventude, da promoção cultural, da participação cívica e democrática ou dos serviços sociais, devem ser corresponsáveis pela reinserção social das pessoas que cumpriram pena de prisão.

Do ponto de vista ético, devemos reconhecer e explicar que uma pena de prisão já implica o pagamento dos danos causados, o que pode também ter levado à reparação das vítimas do crime. É preciso levar em conta que uma pena de prisão devidamente executada implica um processo de

responsabilização e reabilitação, no qual recursos e esforços foram investidos tanto pelo preso quanto pela rede profissional.

Portanto, se quisermos aumentar a segurança pública e reduzir a reincidência, devemos facilitar a integração dos ex-prisoneiros na sociedade com oportunidades iguais às dos demais cidadãos, como encontrar um local de trabalho, ingressar em uma organização social ou qualquer outra forma de cidadania ativa. Caso contrário, estaremos vitimizandando duplamente aqueles que foram agressores ou quebraram as regras de convivência, negando-lhes a oportunidade de ser humanos e viver juntos (Mazukyevicz, 2011).

3.4 CAUSAS E CIRCUNSTÂNCIAS QUE TORNAM ESTA CONDUTA ILEGAL

Foram analisados 20 alunos que frequentam assiduamente a Escola Lemos Brito localizada na Unidade Prisional com mesmo nome, realizou-se também observação simples não participativa em aulas.

Os alunos que participaram da presente pesquisa mencionaram que vêm de famílias disfuncionais, lembram que desde pequenos cresceram sem os pais. Portanto, segundo Moita Lopes (2017) as famílias disfuncionais produzem comportamentos que prejudicam os membros de sua família, principalmente as crianças, que são drasticamente prejudicadas no campo social, acadêmico e mais ainda no familiar, alterando sua eficiência em conquistas ou fracassos acadêmicos. Famílias disfuncionais, portanto, causaram danos aos participantes da pesquisa, afetando seus estudos, suas relações com a sociedade e, principalmente, o respeito, o carinho e o amor que sentiam por seus pais.

Havia outros alguns estudantes que, devido à pobreza de suas famílias, optaram por cometer crimes por necessidade de se alimentar e levar alguma comida para casa. Por sua vez, Lima (2021) afirma que a pobreza é uma preocupação social que limita a satisfação das necessidades básicas de muitas famílias ou grupos geográficos, seja a falta de alimentação,

moradia, saúde e educação, as necessidades básicas mais essenciais para a pessoa, portanto, foi possível definir que a pobreza é mundial, pois existem muitas famílias que não conseguem cobrir suas necessidades básicas, fazendo com que tomem o caminho errado para sobreviver.

Da mesma forma, os alunos cometeram atos criminosos devido ao desemprego, tendo sido demitidos de seus empregos e tendo responsabilidades familiares, empréstimos e outros problemas. Portanto, o desemprego é uma luta frequente que preocupa todo o mercado de trabalho, causando mais impacto nos jovens que são os menos beneficiados por diversas posições como a capacidade de estudo e a experiência que possuem dentro do mercado, então o desemprego afeta os jovens que acabaram de terminar uma graduação e estão em busca de emprego, mas como não possuem a experiência de trabalho que as organizações exigem, são rejeitados, ficando assim desempregados (Onofre, 2017).

Houve também relatos dos estudantes que, devido ao uso de drogas, cometeram vários crimes para obter dinheiro para seu vício. Por isso, a Organização dos Estados Americanos (2019) menciona que o uso de drogas em jovens gera um grau de risco que pode afetar a saúde e causar outras consequências às pessoas. Da mesma forma, programas de prevenção e outros programas de participação que influenciem a prevenção do uso de drogas em tenra idade devem receber maior importância. É por isso que o uso de drogas afeta mais os jovens, causando danos à saúde e levando a outras doenças. Por isso, programas de participação buscam receber maior apoio da sociedade e das autoridades, a fim de prevenir o uso de drogas (Paiva, 2013).

Por fim, os alunos relataram que se sentem excluídos socialmente por falta de espaços culturais e, principalmente, porque foram discriminados, rejeitados e isolados do seu meio social quando foram liberados. Então, entende-se que a cultura é essencial, consistindo ou contribuindo para o desenvolvimento da comunidade em todo o seu entorno, por outro lado, sua importância, a variedade de suas informações e forma de manifestação se baseia em um componente de grande utilidade para

um desenho que execute uma política social que consiste em gerar um desenvolvimento democrático e igualitário da sociedade, então a cultura é de grande importância para uma sociedade e governo, pois permite que as pessoas se dirijam de forma justa, desta forma todos podem viver em igualdade (Rivero, 2019).

3.4.1 ESTRATÉGIAS E PROGRAMAS DE REINTEGRAÇÃO

Os programas educacionais são realizados pela Escola Lemos Brito, em coordenação com a Secretaria de Educação da cidade do Salvador-BA, os programas são estabelecidos por ciclos e níveis de formação para gestão em: alfabetização, educação básica alternativa, educação técnico-produ-tiva, educação superior tecnológica e educação superior universitária dos internos dos presídios, os internos que cursarem o ensino superior não serão excluídos de receber sua educação, mas serão fornecidos apoio e oportunidade a cada um dos internos (Onofre, 2017).

Durante as aulas, observou-se a apresentação do programa Aprendo em Casa, uma técnica utilizada para ensinar jovens sem educação funda-mental ou média, para que possam aspirar à educação superior ou técnica quando saírem da prisão e enfrentarem a realidade social, demonstrando com ações positivas seu desejo de melhoria e mudança. Portanto, o obje-tivo principal deste estudo foi educar aqueles privados de liberdade para que alcancem a liberdade, o que constitui a maior objeção ao tratamento, uma vez que o programa de tratamento foi aplicado em um ambiente inspecionado e superficial, sob rigorosa vigilância.

Por sua vez, Silva (2016) alude que as oficinas produtivas são ins-truídas pelos Centros de Educação Técnica Produtiva, que fazem parte da direção do Ministério da Educação que se oferece com programas de estudo ou carreira como programas de educação continuada e ofici-nas de produtividade que lhes mostram uma melhor visão do trabalho empreendedor desta forma se incentivou que o recluso crie ou realize um negócio e tenha uma convivência com a sociedade, define-se que através

das oficinas produtivas com o auxílio do Ministério da Educação, os reclusos são incentivados a ter uma educação que os possa ajudar a criar um empreendimento onde possam mostrar as competências que desenvolveram para melhorar como pessoas.

Portanto, é importante mencionar que as oficinas de artesanato eram realizadas de forma artesanal, com instrumentos simples, isso era representado por não receber treinamento especializado, onde o preso usava sua criatividade, e conseguia expressar seus sentimentos, isso gerava uma forma de sobreviver na sociedade e ser reconhecido por seu talento promovendo atividades comerciais, vale destacar que a oficina de artesanato é de grande ajuda aos presos, pois busca que por meio de seu trabalho manual desenvolvam habilidades que os ajudem quando forem soltos e consigam se sustentar, sem voltar a cometer delitos (Silveira, 2013).

Em relação a esta oficina de informática, os internos que estavam em tratamento realizaram atividades de desenho em programas disponibilizados pelo profissional responsável, permitindo que cada um deles expressasse sua capacidade e imaginação, podendo assim conseguir um emprego ao sair.

As oficinas esportivas são aquelas atividades físicas e intelectuais que têm a função de ajudar a pessoa a obter progressos em seu estado físico e mental, além de ajudá-la a se desenvolver de forma saudável e equilibrada. Entende-se que o esporte não é apenas muito útil para ter uma boa condição física, mas também para que a pessoa tenha boa saúde, socialize e se relacione com os outros com melhores valores (Comissão Nacional de Direitos Humanos, 2019).

Nesta aula, a sociabilidade e a distribuição dos times esportivos foram desenvolvidas com o objetivo de estimular e incentivar os alunos a se sentirem confiantes. Em suma, é um programa que se mostrou eficaz na melhoria da autoestima e do sentimento de utilidade como seres humanos pertencentes a uma sociedade.

De acordo com a Comissão Nacional de Direitos Humanos (2019), o treinamento para o desenvolvimento profissional é um procedimento no qual

novos conhecimentos, habilidades e capacidades são adotados e promovidos para um desempenho eficaz em uma atividade de trabalho. No caso de presos privados de liberdade, o treinamento foi de grande ajuda no tratamento de reinserção. Ficou claro que, por meio do desenvolvimento profissional, os presos adquirem habilidades, conhecimentos e capacidades que os ajudam a melhorar e a lidar com a realidade de seu retorno à sociedade.

Nesta última turma, foi possível observar a motivação de todos os alunos para mudar seu comportamento e forma de pensar sobre o que é certo, o que é bom, etc., isso foi conseguido graças ao treinamento realizado durante um ano, com o objetivo de capacitá-los a se desenvolver e ter um emprego quando saírem da prisão para ingressar no mundo exterior.

Várias abordagens foram adotadas para auxiliar na reinserção social e reeducação de estudantes confinados em centros penitenciários. A seguir, descrevemos o processo de reintegração e reeducação com base na experiência e opinião pessoal.

- **Apoio à reinserção social e laboral**

O trabalho foi, sem dúvida, um fator fundamental para o sucesso da reinserção dos presos que cumpriram pena e foram libertados. O trabalho era muito mais do que uma simples fonte de ganho econômico. Eu crio rotina, oportunidades e uma estrutura para contribuir com o emprego e a vida de jovens (estudantes) quando eles fazem conexões sociais benéficas. Ajudamos jovens infratores a se reconectarem com membros da sociedade, o que ajuda a aumentar sua autoconfiança, autoeficácia e autoestima. Eles conseguiram empregos legais, o que era uma das melhores maneiras de prever o sucesso dos jovens que eram reeducados.

- **Apoio familiar e apoio da sociedade**

As famílias dos estudantes que estão presos e daqueles que já cumpriram suas penas se tornaram o alicerce potencial para cada um deles

e, graças ao apoio e assistência incondicional que receberam, puderam se reintegrar à sociedade peruana. Houve vários jovens que cometeram crimes, mas foram reeducados na prisão. Com mais apoio familiar, eles se saíram muito bem, tanto que conseguiram empregos e desfrutar de maior estabilidade, ao contrário de outros que tiveram pouco ou nenhum apoio. O desafio do apoio familiar foi extremamente importante para eles, a ponto de conseguirem evitar o retorno e não quererem viver no mundo do crime. Da mesma forma, foram realizadas oficinas oportunas para monitorar o papel e o impacto das famílias dos presos, incluindo a assistência que eles forneceram e o apoio em sua reinserção social.

• **Supervisão de alunos**

A supervisão realizada em relação à libertação de jovens infratores tinha como objetivo garantir o sucesso da reeducação dos alunos e sua reinserção na sociedade. No entanto, a supervisão era mais do que apenas um monitoramento contínuo do cumprimento dos termos vinculados assim que o infrator era liberado. Inclui gerenciar a ameaça representada pelo criminoso, obter e preparar os meios para satisfazer suas deficiências e promover e sustentar uma afinidade humana que produza confiança dentro de limites relevantes. O que inclui ensino, custódia, apoio, comportamento de reforço positivo e tomada de precauções contra fontes negativas.

Silva (2016) analisou o trabalho realizado nas prisões do estado de São Paulo e, desta forma, procurou determinar qual o impacto que estas têm nos reclusos. Por outro lado, ele menciona que para que os programas tenham sucesso é preciso fazer uma boa gestão administrativa nas prisões e gerar vínculos com suas famílias, alcançando assim o objetivo de reinserção do preso.

Em seu estudo, Lima (2021) argumenta que seu estudo consistiu em verificar o planejamento de programas de reinserção em prisões, gerando assim capacidade social e cooperação com o desenvolvimento de seus

recursos. Isso só foi possível quando houve um declínio no número de grupos criminosos, bem como o crescimento dos serviços de mídia social. Isso foi muito útil para promover e informar as pessoas sobre o tema da reintegração social e reeducação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, concluiu-se que não foi encontrado nenhum processo ou método estabelecido para que o interno mudasse radicalmente através do tratamento oferecido, mas através da reinserção social em conformidade com suas normas, os internos tomaram a decisão voluntária de querer mudar ou refletir, na qual foram apoiados para uma melhor convivência para todos. Além disso, sempre foi bom levar em conta as causas e consequências para evitar possíveis danos às pessoas ao seu redor, também para mostrar à sociedade o que não deve ser feito ou feito por meio de suas ações, apoiar quando os presos são soltos e não excluí-los porque isso os prejudica, já que a maioria dos presos retorna a grupos esquecidos, com oportunidades de emprego reduzidas ou escassas.

Por fim, observou-se que a supervisão era um programa desenvolvido para alunos com o objetivo de alcançar uma reeducação bem-sucedida e sua reinserção na sociedade. Portanto, foram implementados ensino, custódia, apoio, reforço de comportamento positivo e medidas de precaução contra influências negativas. Como esta experiência está sendo realizada como profissional, estou disposto a apoiar a reinserção social e profissional de jovens infratores, sem ignorar o risco de que eles possam recair e reincidir.

A principal recomendação foi quanto aos instrumentos ou materiais utilizados para a realização dessas oficinas, que não devem se limitar aos profissionais encarregados de exercer essas funções, sempre considerando como eles serão beneficiados com a redução de sua pena. Além disso, nas prisões, eles devem ter um espaço adequado onde tenham a oportunidade de se expressar, se sentir confortáveis e motivados.

Conclui-se esta pesquisa provocando uma reflexão incentivando os educadores sociais a trabalhar pedagogicamente na reinserção social das pessoas que cumprem pena de prisão, tanto dentro do próprio sistema prisional quanto fora dele, contribuindo para a conscientização social em prol das segundas chances e garantindo, por meio de sua atuação profissional, que atuem de acordo com nossa ética profissional, para garantir o direito ao exercício da cidadania para todas as pessoas.

Possibilitando assim justiça àquelas pessoas que violaram as regras de convivência, mas aprenderam a lição e decidiram empreender um processo de mudança pessoal em direção ao cumprimento dos deveres sociais, e que, em justa correspondência, devem ser retribuídas com o respeito aos seus direitos como cidadãos com oportunidades iguais aos demais. Incentivamos você a trabalhar em sua posição profissional com inovação e responsabilidade e a disseminar os resultados do seu trabalho, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rita de Cássia S.S. **Da rua ao cárcere, do cárcere à rua**. Salvador (1808 - 1850), 2017.

BRITO, Carlos. **Educação no cárcere**. São Paulo, Paz e Terra, 2012.

EZEIOKEKE, Cornélius Okwudili. **Penas mais rígidas**. Justiça ou Vingança? 4. Ed. Fortaleza: Premius, 2013.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana**: conceitos e possibilidades. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-176. fev./jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 28ª ed. 2005.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2013.

GRACIANO, Mariângela (Org.). **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação Prisional para jovens e adultos privados de liberdade**. BRASIL, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. 2009. 440f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2022.

LIMA, Érica Andréia de Andrade. **Sistema Prisional Brasileiro**. Monografia apresentada ao curso de Graduação em Direito da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito. 2021.

MAZUKYEVICZ, R.S.N.S. **Que pode a educação na prisão?** 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gêneros e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

Organização dos Estados Americanos. (2019). **Relatório sobre o uso de drogas nas Américas**. Organização dos Estados Americanos. Disponível em< <http://www.cicad.oas.org/main/pubs/Informe%20sobre%20el%20consumo%20de%20drogas%20en%20las%20Am%C3%A9ricas%202019.pdf>>. Acesso em 02 abril 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2a ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2013.

RANGEL, Hugo (org.) **Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones**. Centre International d'études Pédagogiques (CIEP), 2019.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 2012.

RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

SANTOS, Síntia Menezes. **Ressocialização através da educação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTIAGO, Jayme B.S. e BRITTO, Tatiana Feitosa de. A Educação nas Prisões. Brasília: **Revista a.43**, n. 171 jul-set/2016.

SILVA, Rodrigo Barbosa. A **Escola Pública Encarcerada**: como o Estado educa seus presos: Ed. Unitins. Palmas, Tocantis, 2016.

SILVEIRA, M. H. Pupo. **Educação e Trabalho no Sistema Prisional**: Por que e para quê educar os maus? Dissertação de Mestrado, UFPR, 2013.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.016

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ASSENTAMENTO ACOCI: SABERES, DESAFIOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fábio Santos da Silva¹Bruna da Silva Oliveira²José Felipe de Lima Alves³Edilene Alencar Moura⁴

RESUMO

Este trabalho tem como tema A Formação de Professores no Assentamento Acoci: Saberes, Desafios e Práticas no Contexto da Educação do Campo. Parte-se da compreensão de que a formação docente, especialmente em contextos rurais, deve considerar os saberes construídos na vivência com a terra, na cultura local e na trajetória de luta das comunidades, e tem como objetivo geral compreender como se configura a trajetória formativa dos docentes que atuam nesse território, considerando suas vivências, saberes construídos e os desafios enfrentados no exercício da docência em contextos rurais. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar os percursos

1 Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA, fabiosanttos.s.2010@gmail.com;

2 Especialista em CNT e Matemática pela Universidade Vale do Acaraú - UVA, bruninhaalves2009@hotmail.com;

3 Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, josefelipe.alves@urca.br;

4 Especialista em Ensino de Ciências pela Universidade FAVENI, mauricioedilene@outlook.com;

formativos dos professores; compreender os desafios enfrentados na atuação docente no campo; refletir sobre a articulação entre os saberes locais e os conhecimentos acadêmicos. O referencial teórico apoia-se em autores como Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes adquiridos na experiência e na formação; Freire (1996, 2004), que inspira uma educação libertadora e contextualizada; e Caldart (2011), que discute a educação do campo como prática política e enraizada nos territórios de luta. A metodologia adotada é qualitativa, com base na história oral e em entrevistas semiestruturadas com professores da EEIF Agrovila São José, situada no Assentamento Acoci. Os dados serão analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias temáticas que emergem dos discursos dos participantes. As considerações finais indicam que a formação docente no Acoci é marcada por uma construção contínua entre o saber acadêmico e o saber da terra, sendo atravessada por desafios estruturais e pedagógicos, mas também por práticas inovadoras e um forte compromisso com a comunidade. A escola no campo se consolida como espaço de resistência, identidade e transformação social.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação do campo, Assentamento Acoci.

INTRODUÇÃO

A formação de professores em contextos rurais é um campo de estudo que evidencia a complexidade das relações entre educação, território e identidade. A docência no campo ultrapassa o espaço institucional da escola e se enraíza nas vivências comunitárias, nas tradições culturais e nas lutas sociais que marcam a história dos povos camponeses. Nesse sentido, compreender a formação docente no Assentamento Acoci, localizado em Campos Sales (CE), significa refletir sobre os processos de construção de saberes e práticas que emergem da experiência cotidiana com a terra, com a coletividade e com o desejo de transformação social.

Refletir sobre a formação de professores no Assentamento Acoci implica reconhecer que os saberes docentes são construídos nas interações cotidianas, no diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes da terra e da comunidade. Diante desse contexto, Tardif (2014) destaca que esses saberes são múltiplos e resultam da articulação entre prática, experiência e cultura. Para Freire (1996), compreende a formação docente como um ato político e emancipador, sustentado pela dialogicidade e pela valorização da realidade concreta dos sujeitos. Nessa mesma direção, Caldart (2011) e Molina (2009) defendem a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico nascido das lutas sociais, que reafirma o modo de vida camponês e promove uma consciência crítica e transformadora.

Dessa forma, pensar a formação de professores no contexto da Educação do Campo é compreender que ela se constrói na relação entre o sujeito e o território, entre a vivência e o saber sistematizado. No Assentamento Acoci, essa formação adquire sentidos próprios, pois surge das práticas sociais, dos vínculos comunitários e das condições concretas de existência dos educadores. Trata-se de um processo que vai além da formação acadêmica formal, articulando os saberes da terra, da cultura e da luta com os conhecimentos científicos. A formação docente, nesse contexto, é atravessada pela memória coletiva, pela experiência compar-

tilhada e pela necessidade de afirmar a identidade camponesa diante dos desafios impostos pelas políticas educacionais hegemônicas.

A docência, nesse espaço, não se limita à transmissão de conteúdos, mas se traduz em um ato de pertencimento e compromisso coletivo, em que o ensinar e o aprender se entrelaçam com a luta pela terra, pela autonomia e pela valorização dos saberes locais. Como destaca Caldart (2011), a Educação do Campo nasce do próprio movimento dos trabalhadores rurais e de suas lutas por direitos, configurando-se como uma pedagogia da resistência, voltada para a construção de um sujeito coletivo e para a transformação das condições de vida no campo. Nesse sentido, a prática docente no Acoci assume um caráter político e emancipador, pois reafirma o campo como espaço de vida, cultura e produção de conhecimento, rompendo com a lógica da subordinação e da invisibilidade histórica dos povos camponeses.

O presente estudo, tem como objetivo compreender como se configura a trajetória formativa dos docentes que atuam nesse território, analisando os saberes construídos a partir da experiência, os desafios enfrentados na prática cotidiana e as estratégias pedagógicas que afloram do diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular. O Assentamento Acoci, localizado no município de Campos Sales (CE), constitui um espaço simbólico e político de resistência, onde a escola, as memórias e as práticas educativas se entrelaçam na construção da identidade camponesa e no fortalecimento da coletividade.

Nessa perspectiva, compreender a formação docente no contexto do Assentamento Acoci significa reconhecer o papel da escola como espaço de resistência, identidade e valorização dos saberes locais com um território de aprendizagem que une conhecimento, cultura e luta social. É nesse espaço que se constroem práticas pedagógicas comprometidas com a realidade do campo, em que o ensino se entrelaça com a vida comunitária e com a história de luta pela terra. A escola assume, assim, uma função social que ultrapassa o ensino formal, tornando-se lugar de encontro, partilha e construção coletiva de saberes, onde os professores se formam

também como sujeitos históricos e políticos, conscientes de seu papel na transformação social e na afirmação da identidade camponesa.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa narrativa e da história oral, com o intuito de compreender as trajetórias formativas dos professores a partir de suas próprias vozes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes na Escola do Assentamento Acoci, além de observações e registros de práticas pedagógicas. A análise dos dados foi orientada pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitindo identificar categorias temáticas relacionadas aos saberes construídos na experiência, às estratégias de ensino utilizadas e aos desafios enfrentados na articulação entre teoria e prática.

Os resultados revelam que a formação docente no Assentamento Acoci é marcada pela junção entre o saber acadêmico e o saber comunitário, construindo uma prática educativa enraizada na realidade do campo. Os professores compreendem a docência como um compromisso coletivo, sustentado na solidariedade e no sentimento de pertencimento ao território. Entre os principais desafios identificados estão a ausência de políticas públicas de formação continuada específicas para o campo, as limitações estruturais das escolas rurais e a necessidade de maior valorização dos saberes locais nos currículos escolares. Ainda assim, evidenciam-se práticas inovadoras e comprometidas com a transformação social, que fazem da escola um espaço de resistência e de fortalecimento da identidade camponesa.

Em síntese, a pesquisa evidencia que a formação de professores no Assentamento Acoci transcende a dimensão institucional, assumindo um caráter vivencial e comunitário. A docência no campo é compreendida como um processo contínuo de aprendizado e de construção de sentidos, no qual o professor se forma na relação com o outro, com a terra e com a coletividade. Conclui-se que reconhecer e valorizar esses saberes é condição fundamental para consolidar uma Educação do Campo emancipatória, capaz de afirmar as identidades, promover a justiça social

e contribuir para a permanência digna das populações camponesas em seus territórios.

METODOLOGIA

A construção deste trabalho foi guiada por uma abordagem qualitativa, baseada nos princípios da pesquisa narrativa e da história oral, com o propósito de valorizar as vozes dos professores e suas trajetórias formativas no contexto da Educação do Campo. Essa escolha metodológica parte da compreensão de que as histórias de vida revelam sentidos profundos sobre o ensinar, o aprender e o viver no campo, permitindo que o conhecimento seja construído a partir da experiência dos próprios sujeitos.

Segundo Meihy (2005), a história oral constitui-se como um instrumento de resgate da memória e de valorização da experiência vivida, possibilitando que os narradores se tornem coautores do processo de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, ouvir os professores do Assentamento Acoci é também reconhecer que suas vozes guardam saberes, memórias e sentidos que transcendem os registros formais, revelando modos próprios de compreender a docência e o papel da escola no campo.

O processo teve início com um levantamento histórico e documental sobre o Assentamento Acoci e a Escola Agrovila São José, buscando compreender o cenário em que os professores atuam e as relações entre escola, comunidade e território. Em seguida, foi feito o contato com os docentes participantes, momento em que foram explicados os objetivos e garantidos os princípios éticos da pesquisa, como o consentimento e o respeito à identidade dos colaboradores.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em espaços escolhidos pelos próprios professores, criando um ambiente acolhedor e propício à partilha de memórias, experiências e sentimentos. Cada conversa foi gravada, transcrita e revisitada com os participantes, assegurando que suas falas fossem preservadas de forma fiel e respeitosa. Paralelamente,

ocorreram momentos de observação e convivência na escola e na comunidade, registrados em diário de campo, o que possibilitou compreender o cotidiano docente e suas práticas pedagógicas.

A etapa seguinte foi a análise dos relatos, orientada pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa técnica permitiu identificar categorias temáticas relacionadas aos saberes construídos na prática, às estratégias pedagógicas utilizadas e aos desafios enfrentados pelos educadores na articulação entre teoria e experiência.

Durante todo o percurso, este trabalho apoiou-se, entre outros, nos aportes teóricos de Freire (1996), Tardif (2014) e Caldart (2011), cujas reflexões contribuíram para compreender a formação docente como um processo vivo, coletivo e transformador. As narrativas foram então entrelaçadas em textos que compõem este trabalho, respeitando o estilo e o modo de expressão de cada colaborador, de forma que suas vozes ecoem como parte essencial da memória educativa e da identidade do Assentamento Acoci.

Assim, a metodologia deste trabalho se consolidou como um caminho de escuta e diálogo, em que cada etapa respeitou os tempos, os modos e as vozes dos sujeitos envolvidos. Ao articular pesquisa narrativa, história oral e análise de conteúdo, foi possível compreender a formação docente no Assentamento Acoci não apenas como objeto de estudo, mas como expressão viva de saberes, memórias e identidades que se constroem no cotidiano. Desse modo, o processo metodológico reafirma o compromisso ético e político da pesquisa com a valorização da experiência dos professores e com a construção coletiva do conhecimento no campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção apresenta os principais resultados obtidos a partir das narrativas dos professores da EEIF Agrovila São José, buscando compreender como se configuram suas percepções, práticas e desafios no contexto da Educação do Campo. As falas coletadas por meio das entre-

vistas e observações revelam um panorama marcado por contradições, resistências e possibilidades de transformação.

A análise foi orientada pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), o que permitiu identificar categorias temáticas que expressam as experiências docentes, os sentidos atribuídos à prática pedagógica e as relações entre escola, comunidade e políticas públicas. A discussão que segue dialoga com autores como Freire (1996), Tardif (2014), Caldart (2011), Molina (2009) e Arroyo (2007), que contribuem para compreender a docência no campo como um processo vivo, coletivo e profundamente enraizado nas realidades socioculturais locais.

Assim, os resultados e discussões são apresentados de forma articulada, evidenciando não apenas os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelos professores, mas também as estratégias de resistência e os movimentos de afirmação identitária que emergem no cotidiano da escola do campo. Essas experiências revelam a força das práticas docentes como instrumentos de transformação social, reafirmando a escola como um espaço de construção coletiva, de valorização dos saberes locais e de fortalecimento da identidade camponesa.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A percepção dos professores da EEIF Agrovila São José sobre a Educação do Campo revela um cenário permeado por desafios, mas também por possibilidades de transformação. Os docentes reconhecem que a escola do campo ainda enfrenta dificuldades para alinhar o currículo às realidades locais, refletindo a distância entre o que se propõe oficialmente e o que realmente faz sentido para os estudantes que vivem e aprendem nesse território. Essa constatação se aproxima da crítica de Caldart (2009), ao afirmar que a Educação do Campo não deve ser uma mera extensão do modelo urbano, mas um projeto político-pedagógico construído a partir das experiências, lutas e saberes das comunidades camponesas.

A presença de um currículo padronizado, moldado a partir das referências urbanas, é vista como um dos principais obstáculos à valorização dos saberes e das práticas culturais da comunidade, tornando o ensino, por vezes, distante do cotidiano e das vivências dos alunos. Nesse contexto, Arroyo (2017) destaca que, quando a escola ignora os modos de vida e os valores das populações do campo, ela acaba reproduzindo uma lógica de exclusão e negando o direito à diferença. Essa distância entre o currículo e a realidade local fragiliza o processo de aprendizagem, comprometendo o vínculo entre o conhecimento escolar e as práticas culturais dos educandos.

Essa percepção evidencia que a escola, ao seguir um modelo de ensino descontextualizado, limita as possibilidades de aprendizado significativo e enfraquece o vínculo entre o saber e a vida. Segundo Freire (2021), ensinar exige partir da realidade concreta dos sujeitos, pois é na leitura do mundo que se constrói a leitura da palavra. Nesse sentido, uma educação que se descola das vivências cotidianas dos alunos deixa de cumprir seu papel libertador, reduzindo-se a uma prática burocrática e desumanizada.

Muitos professores expressam que, apesar da ausência de formações específicas e do pouco apoio institucional, buscam adaptar suas práticas pedagógicas para incluir elementos do campo, como o cultivo da terra, o uso de plantas medicinais e as tradições locais. Essas estratégias representam tentativas de promover uma aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos e dialogam com a concepção de Tardif (2014), que reconhece os saberes docentes como construções dinâmicas oriundas da experiência e das interações sociais. Nesse processo, os professores atuam como mediadores culturais, ressignificando o conhecimento escolar à luz das práticas comunitárias.

Há, portanto, um esforço individual e criativo por parte dos docentes para tornar o ensino mais relevante e conectado à comunidade. Essa atitude reflete o compromisso ético e pedagógico de educadores que compreendem o valor dos saberes populares e os reconhecem como

parte legítima do processo educativo. Diante disso, Brandão (2013) lembra que a educação não se limita à escola, mas acontece em todos os espaços de convivência e troca, sendo o aprendizado um ato coletivo, construído pela partilha de experiências. Nessa perspectiva, a escola do campo assume a tarefa de integrar os saberes da comunidade às práticas formais de ensino, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Entretanto, a falta de políticas públicas consistentes e de um suporte pedagógico estruturado impede que essas práticas se consolidem de forma coletiva e contínua. Assim, Molina (2017) observa que, embora existam experiências exitosas no campo, a ausência de políticas de formação continuada e de materiais contextualizados limita a consolidação de uma educação que valorize a cultura camponesa como elemento formador. A valorização da docência no campo, portanto, depende de um compromisso político que reconheça a especificidade desse território e a necessidade de políticas de apoio permanentes.

Os professores também demonstram preocupação com o impacto dessa desconexão curricular no interesse e na participação dos alunos. Quando os conteúdos escolares não dialogam com o modo de vida do campo, os estudantes tendem a se sentir excluídos e desmotivados, pois não se reconhecem no que aprendem. Segundo destaca Freire (2004), a desvalorização das culturas populares e dos modos de vida do campo constitui uma forma de opressão simbólica, que nega o direito de ser e de saber dos sujeitos. Assim, o desafio é fazer com que a escola se torne um espaço de reconhecimento, onde o saber da terra, o trabalho coletivo e as tradições camponesas sejam tratados como dimensões formativas e não como meras curiosidades.

Apesar das dificuldades, as falas revelam um desejo comum de mudança. Os educadores acreditam na força da escola como espaço de resistência e transformação social, capaz de valorizar a cultura camponesa e fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos. Essa visão converge com o pensamento de Arroyo (2012) e Caldart (2011), para quem a escola do campo é um território de luta e de afirmação identitária, onde

se constrói uma pedagogia comprometida com a emancipação humana e com a justiça social.

Assim, a percepção coletiva dos professores reafirma que a Educação do Campo não deve ser uma simples adaptação do modelo urbano, mas uma proposta pedagógica própria, construída a partir das experiências, saberes e lutas das comunidades rurais. É nessa direção que se encontra o potencial emancipador da escola do campo, reconhecendo e valorizando os sujeitos que dela fazem parte, promovendo uma formação que una conhecimento, cultura e transformação social. Tal perspectiva ecoa em Freire (1996), ao defender que a educação libertadora nasce do diálogo e da consciência crítica, e em Molina (2009), ao compreender a escola do campo como um espaço de resistência e afirmação de identidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A realidade vivenciada na EEIF Agrovila São José evidencia que as políticas públicas voltadas à Educação do Campo ainda apresentam um alcance restrito e pouco efetivo. A distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e as necessidades concretas da comunidade escolar manifesta-se em um conjunto de dificuldades estruturais e pedagógicas que fragilizam o processo educativo. Para Molina (2017), a ausência de políticas continuadas e contextualizadas compromete a consolidação de práticas educativas que valorizem as especificidades do campo e o protagonismo das comunidades rurais.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), instrumento que deveria orientar as ações da escola, muitas vezes reproduz modelos urbanos e desconsidera as particularidades culturais, históricas e produtivas do campo. Essa falta de direcionamento impede que o PPP cumpra seu papel de elo entre a escola e a comunidade, enfraquecendo a identidade coletiva e o sentimento de pertencimento dos alunos. Como afirma Libâneo (2013), o PPP deve expressar a identidade da escola e articular as dimensões pedagógi-

cas, sociais e culturais que lhe dão sentido, configurando-se como espaço de participação e compromisso coletivo.

Os professores, diante da ausência de orientações específicas, acabam desenvolvendo estratégias próprias para tornar o ensino mais significativo. Mesmo sem apoio institucional, buscam integrar elementos da cultura local ao cotidiano escolar, promovendo atividades que dialogam com a memória do assentamento, as tradições da comunidade e os saberes ligados à terra. Essas iniciativas refletem o que Tardif (2014) denomina de saberes experienciais, conhecimentos construídos na prática e sustentados pelas interações com o contexto e com os sujeitos da escola. Apesar disso, como alerta Caldart (2012), essas ações isoladas não substituem a necessidade de um projeto coletivo de Educação do Campo, ancorado em políticas públicas e na participação comunitária.

A falta de um PPP construído de forma participativa também é sentida como um entrave à valorização das histórias e das lutas locais. Diante desse contexto, Freire (2021) defende que a construção de um projeto pedagógico deve ser um exercício de diálogo e de leitura crítica da realidade, no qual todos os sujeitos professores, alunos, pais e comunidade, participem ativamente. Um projeto elaborado sem a escuta da comunidade torna-se distante e perde a oportunidade de fortalecer o vínculo entre escola e território. Nesse sentido, o reconhecimento da história do assentamento e das práticas camponesas como parte do currículo poderia ressignificar o papel da escola, transformando-a em espaço de resistência, afirmação cultural e formação cidadã conforme propõe Arroyo (2012) ao compreender a escola do campo como território de luta e afirmação de identidades.

Outro ponto crítico diz respeito ao impacto dessa desconexão no interesse e na aprendizagem dos alunos. Quando os conteúdos escolares não refletem a vida no campo, o ensino perde sentido, e os estudantes deixam de se reconhecer nas atividades desenvolvidas. Logo, Freire (2021) adverte que a educação que não parte da realidade dos educandos se torna alienante, pois nega a eles o direito de compreender e transformar

o mundo em que vivem. A ausência de representatividade curricular gera desmotivação e exclusão simbólica, o que reforça a necessidade de um currículo construído com base nas vivências locais, nos saberes da terra e na cultura camponesa.

De forma geral, o cenário descrito aponta para uma Educação do Campo que ainda carece de políticas públicas que reconheçam suas especificidades e potencialidades. É urgente que o poder público promova formações continuadas, produza materiais didáticos contextualizados e incentive a elaboração participativa dos projetos pedagógicos das escolas rurais. Por isso, Molina (2009) enfatiza que somente por meio de políticas estruturadas e continuadas será possível consolidar uma educação do campo emancipadora e transformadora.

Nessa mesma direção, Caldart (2012) reforça que a Educação do Campo deve ser um processo coletivo e político, comprometido com a valorização da cultura e da identidade camponesa, e, portanto, fundamentos indispensáveis para uma escola que se enraíze na vida e nas lutas de sua comunidade.

CONTRADIÇÕES ENTRE DISCURSO E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As percepções dos professores da EEIF Agrovila São José revelam contradições profundas entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Embora as políticas públicas proclamem o compromisso com a qualidade e a equidade, sua implementação mostra-se distante das realidades concretas do campo. Para Arroyo (2017), as contradições presentes na escola rural expressam a disputa entre projetos distintos de sociedade, em que o modelo urbano continua sendo tomado como referência de modernidade e progresso. De modo semelhante, Freire (1996) adverte que a incoerência entre discurso e prática pedagógica revela a ausência de um compromisso real

com a transformação da realidade, reduzindo o processo educativo a um exercício de reprodução e adaptação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deveria orientar as ações da escola, acaba reproduzindo modelos urbanos e desconsiderando as especificidades culturais, sociais e produtivas das comunidades rurais. Essa distância entre o ideal e o real produz tensões constantes, comprometendo a efetividade do ensino e enfraquecendo o papel da escola como espaço de transformação e pertencimento. Diante disso, Caldart (2011) critica a padronização dos currículos e a negação das experiências camponesas, defendendo que a Educação do Campo precisa nascer da organização coletiva e das lutas das comunidades, reconhecendo os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e cultura.

No dia a dia, os professores enfrentam o desafio de adaptar diretrizes e conteúdos que pouco dialogam com o contexto local. A ausência de políticas e formações específicas gera uma prática pedagógica marcada pelo imprevisto e pela busca individual de soluções. Assim explica Tardif (2014), que na falta de políticas formativas, os docentes recorrem aos saberes da experiência para sustentar suas práticas, o que demonstra tanto sua criatividade quanto a fragilidade das condições institucionais que os cercam. Logo, Libâneo (2013) complementa que a falta de apoio e de estrutura pedagógica limita o exercício profissional e desmotiva o professor, comprometendo a função social da escola.

As condições materiais precárias e o distanciamento das políticas públicas tornam o trabalho docente ainda mais difícil, especialmente quando os materiais e currículos adotados não refletem as vivências e necessidades da comunidade. Essa realidade faz com que muitos educadores se sintam solitários em suas tentativas de promover uma educação contextualizada e significativa, apesar das limitações impostas pelo sistema. Para Freire (2021), educar sem dialogar com a realidade concreta dos sujeitos é negar-lhes o direito de serem protagonistas de sua própria história.

As contradições entre o que se propõe nas políticas e o que se realiza na escola também afetam diretamente o envolvimento dos alunos. Quando o conteúdo ensinado não tem relação com o cotidiano do campo, os estudantes deixam de se reconhecer nas aulas, o que compromete sua motivação e seu sentimento de pertencimento. Como lembra Brandão (2012), a educação é um processo social que se dá nas relações humanas e culturais, e que o distanciamento entre o saber escolar e o saber comunitário rompe o vínculo entre o aluno e a escola. Nessa perspectiva, o ensino perde parte de seu sentido emancipador e se torna um exercício de repetição de conteúdos desconectados da vida concreta dos sujeitos do campo.

Além disso, a falta de formação continuada voltada à realidade rural e a carência de recursos pedagógicos adequados limitam as possibilidades de inovação. O discurso sobre a qualidade educacional se torna vazio quando não há condições efetivas para que os professores desenvolvam práticas transformadoras. Já Molina (2009), argumenta que a consolidação da Educação do Campo depende de políticas públicas que assegurem formação, infraestrutura e valorização dos educadores. Caso contrário, a escola, que poderia ser um espaço de resistência e de valorização da identidade camponesa, acaba presa a estruturas que reforçam a desigualdade e a reprodução de modelos urbanos.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de repensar as políticas públicas e os projetos pedagógicos destinados às escolas do campo. É fundamental que a educação rural seja construída de forma participativa, com a escuta ativa das comunidades, valorizando seus saberes, histórias e modos de vida. Essa visão dialoga com Freire (1996), que compreende a educação como prática de liberdade, e com Caldart (2011) e Arroyo (2007), que reconhecem a escola do campo como espaço de resistência e construção de identidades. Somente a partir dessa integração entre política, prática e realidade será possível romper com o distanciamento institucional e transformar a escola do campo em um espaço de emancipação, pertencimento e resistência cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas dos professores da EEIF Agrovila São José permitiu compreender de forma ampla e profunda que a formação docente no contexto do Assentamento Acoci constitui-se como um processo dinâmico, coletivo e permeado por contradições. As falas dos educadores revelam que o ato de ensinar no campo vai muito além da aplicação de conteúdos curriculares, ele se configura como uma prática social e política, enraizada nas experiências de vida, na memória e nas lutas da comunidade. Nessa perspectiva, à docência se apresenta como uma construção contínua, atravessada pelas relações entre saberes acadêmicos e saberes populares, pela força das tradições locais e pelas dificuldades impostas pelas condições estruturais e políticas da educação rural.

Os resultados apontam que, embora a escola do campo se mantenha como um espaço de resistência e valorização cultural, ainda enfrenta desafios significativos relacionados à ausência de políticas públicas efetivas, à carência de formações continuadas específicas e à falta de materiais pedagógicos contextualizados. Essas limitações impactam diretamente o trabalho docente e dificultam a construção de práticas pedagógicas que dialoguem de maneira mais orgânica com a realidade do campo. Mesmo diante desses entraves, os professores demonstram um forte compromisso com a comunidade e uma sensibilidade em transformar suas práticas em instrumentos de emancipação e pertencimento.

A pesquisa evidencia que a Educação do Campo, no caso da Escola Agrovila São José, não se restringe a um modelo de ensino adaptado do meio urbano, mas constitui uma proposta que carrega em si o potencial de transformação social. Os docentes compreendem que a escola deve ser um espaço de vida e de cultura, capaz de integrar os conhecimentos científicos às experiências locais, valorizando os saberes da terra, o trabalho agrícola, as práticas solidárias e as tradições que fazem parte do cotidiano da comunidade.

Essa concepção reforça o papel da escola como mediadora do diálogo entre os saberes universais e os saberes populares, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de atuar na transformação do meio em que vivem. No entanto, as falas dos professores também denunciam a persistência de contradições entre o discurso institucional e a prática cotidiana. O distanciamento entre as políticas educacionais e as demandas concretas das comunidades rurais ainda gera tensões que fragilizam o trabalho docente e limitam o alcance da escola como espaço emancipador.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que atende a escola do Assentamento Acoci, frequentemente moldado a partir de referências urbanas, não contempla de modo adequado as especificidades do campo, resultando em ações desarticuladas e, muitas vezes, dependentes da iniciativa individual dos professores. Essa realidade reforça a necessidade urgente de políticas construídas a partir da escuta das comunidades, com participação efetiva de docentes, alunos e famílias, para que a educação rural possa, de fato, se afirmar como um projeto político e social transformador.

Outro ponto que emerge das narrativas é o papel central da escola como espaço de memória e identidade. No Assentamento Acoci, a escola assume um significado que ultrapassa os muros da sala de aula, ela se torna um território simbólico de resistência, um espaço onde se preservam histórias, se fortalecem vínculos e se consolidam valores coletivos. A presença de práticas que resgatem as tradições locais, como o cultivo da terra, as festas comunitárias e o uso de saberes ancestrais, evidencia o potencial pedagógico do cotidiano e reforça a importância de uma educação comprometida com a realidade social e cultural dos sujeitos do campo. Assim, a escola camponesa emerge como um espaço de pertencimento e de esperança, capaz de reafirmar a dignidade e a identidade de seu povo.

A partir das reflexões desenvolvidas, compreende-se que fortalecer a Educação do Campo implica reconhecer a formação de professores como

um processo que deve articular teoria e prática, saberes científicos e saberes da experiência. Isso requer o desenvolvimento de políticas públicas que assegurem condições materiais, pedagógicas e formativas adequadas para os profissionais que atuam nas escolas rurais. É necessário investir em programas de formação continuada que promovam o diálogo entre universidade e comunidade, incentivando práticas de ensino contextualizadas e socialmente comprometidas. Além disso, é fundamental que o currículo e o PPP sejam elaborados de forma participativa, incorporando as vozes dos sujeitos que vivem o campo e respeitando suas especificidades culturais e históricas.

A pesquisa também aponta para a importância de repensar o papel das instituições formadoras e das secretarias de educação na consolidação de uma política de formação docente voltada ao campo. O fortalecimento de parcerias entre universidades, movimentos sociais e comunidades rurais pode ampliar as oportunidades de formação, pesquisa e extensão, possibilitando a produção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento sustentável e para a valorização das identidades locais. A escola, nesse contexto, deve ser vista não apenas como espaço de ensino, mas como núcleo irradiador de saberes e práticas transformadoras, comprometida com a justiça social, a equidade e a cidadania.

Em síntese, as considerações desta pesquisa reafirmam que a Educação do Campo é um projeto de resistência e de construção coletiva. Ela nasce das lutas dos povos do campo, das suas histórias e dos seus sonhos, e deve se consolidar como uma proposta pedagógica que reconhece o campo como espaço de vida, trabalho e cultura. Os professores da EEIF Agrovila São José demonstram, por meio de suas práticas, que mesmo diante de dificuldades, é possível construir uma educação crítica, dialógica e emancipadora. Suas experiências revelam que a transformação social começa pela valorização dos saberes locais e pela escuta das vozes que, por muito tempo, foram silenciadas.

Assim, conclui-se que o fortalecimento da Educação do Campo exige um compromisso político e ético com a equidade e a justiça social. Requer

o reconhecimento dos educadores como protagonistas na construção de novas práticas e a criação de condições para que possam desenvolver um trabalho pedagógico coerente com as realidades que vivenciam. Somente a partir dessa integração entre teoria, prática, política e cultura será possível consolidar uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de afirmar a identidade camponesa e promover o direito à educação de qualidade, enraizada nas vivências, nos valores e nas lutas das comunidades do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Educação do campo**: identidade e política. Educação e Sociedade, 2012.

ARROYO, M. G. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. In: Educação do Campo: Políticas Públicas e Lutas Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. MEC. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação do Campo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-2-de-julho-de-2021-330854638>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Escola é mais do que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campos Sales (CE)**: panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/campos-sales/panorama>. Acesso em: 1 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa no Brasil: contribuições e perspectivas. In: Molina, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para o debate metodológico. Brasília: CNTE, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo: desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.017

A EDUCAÇÃO POPULAR NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE SAÚDE: O DIREITO À SAÚDE E OS SEUS PROCESSOS PEDAGÓGICOS COLETIVOS

Vitória Brenda de França Cunha¹

RESUMO

A Educação Popular se fundamenta no protagonismo da classe trabalhadora numa perspectiva coletiva e transformadora nos processos de aprendizagem ao se desvincular do caráter vertical e autoritário da realidade educativa. Apesar desta ter surgido e se consolidado anteriormente à construção do Sistema Único de Saúde - SUS, o âmbito da saúde se tornou espaço potente para sua efetivação. A presente pesquisa, de caráter documental, tem como objetivo refletir sobre as bases que construíram a Política Nacional de Educação Popular em Saúde - PNEPS a partir de análises realizadas nos relatórios das Conferências Nacionais de Saúde, tendo como ponto de partida o questionamento de como a Educação Popular aparecem dentro desses espaços que foram, e ainda são, fundamentais para pensar um novo olhar sob o fazer saúde e que assim como um dos princípios da Educação Popular, também valoriza a participação da classe trabalhadora nesse processo. Além disso, nos baseamos em autores como Gadotti (2016), Vasconcelos (1999), Freire (2018), entre outros. Com tal análise, observamos que a 12ª Conferência trouxe em

1 Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Direitos Sociais (PPGSSDS) da Faculdade de Serviço Social (FASSO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Saúde da Família e Comunidade, pela Residência Integrada em Saúde da Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE). Email: vitoriabfc7@gmail.com.

seu relatório um eixo específico para tratar a Educação Popular em Saúde, impulsionando a construção da PNEPS, mas antes disso já observamos a presença da discussão em torno da Educação em saúde voltada à expressões como “participação comunitária” e “práticas populares”, categorias importantes para pensarmos a educação popular dentro do SUS. Por fim, temos este trabalho como uma via de refletir sobre uma construção coletiva do direito à saúde pautada em caminhos pedagógicos coletivos.

Palavras-chave: Educação Popular. Conferência Nacional de Saúde. Política Nacional de Educação Popular em Saúde.

INTRODUÇÃO

A Educação Popular se fundamenta no protagonismo da classe trabalhadora numa perspectiva coletiva e transformadora nos processos de aprendizagem ao se desvincular do caráter vertical e autoritário da realidade educativa. Apesar desta ter surgido e se consolidado anteriormente à construção do Sistema Único de Saúde (SUS), o âmbito da saúde se tornou espaço potente para sua efetivação. Assim, à medida que a educação popular traz suas contribuições para a reafirmação de uma saúde universal construída coletivamente, o SUS apresenta novos olhares para a valorização da Educação Popular. Portanto, é essencial entendermos em que contexto a Educação Popular se firmou dentro do SUS e quais os pressupostos da sua relação com a saúde.

Para isso, precisamos caminhar sobre o processo de construção do SUS, considerando as Conferências Nacionais de Saúde como espaços fundamentais. A 8ª Conferência Nacional de Saúde, portanto, entra como marco histórico quando pensamos em uma saúde universal e que carrega em si uma relação intrínseca com um projeto democrático de sociedade. Foi, portanto, nessa conjuntura, que a saúde ganha o caráter de direito de todos/as os/as cidadãos/as e dever do Estado, visando a promoção, proteção e recuperação da saúde (Brasil, 1990).

Mas além desse marco legal histórico que é a construção de um sistema público de atenção à saúde, quais outras discussões atravessaram as Conferências Nacionais de Saúde e que foram fundamentais para pensarmos em uma articulação direta entre Educação Popular e Saúde? Quais iniciativas e lutas foram travadas neste processo para que a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) fosse criada e assim, possibilitasse caminhos alternativos de cuidado que considerasse a participação popular?

É no desejo de refletir sobre os questionamentos acima que a presente pesquisa é construída, se pautando no objetivo central de analisar como a Educação Popular se apresenta nos Relatórios das Conferências Nacio-

nais de Saúde. Portanto, a presente pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, tem como objetivo refletir sobre as bases que construíram a Política Nacional de Educação Popular em Saúde - PNEPS a partir de análises realizadas nos relatórios das Conferências Nacionais de Saúde, tendo como ponto de partida o questionamento de como a Educação Popular aparecem dentro desses espaços que foram, e ainda são, fundamentais para pensar um novo olhar sob o fazer saúde e que assim como um dos princípios da Educação Popular, também valoriza a participação da classe trabalhadora nesse processo.

Trata-se de um estudo de caráter introdutório, pois o tema proposto não abarca a densidade de todas as discussões trazidas nas Conferências Nacionais de Saúde em torno da Educação Popular, portanto nos colocamos na condição de dar os primeiros passos para outros trabalhos posteriores. Além disso, tal pesquisa se torna um caminho de contribuir com uma discussão de caráter intersetorial, pois se fundamenta em uma concepção de saúde articulada a setores que atravessam a condição de ser humano em uma sociedade pautada em elementos que determinam o “estar saudável”, sendo um deles a educação. Em contrapartida, nos possibilita também pensar quais são os pilares que sustentam a concepção de educação que temos e quais os aspectos necessários para pensarmos na educação que merecemos: numa perspectiva coletiva, emancipatória e libertadora, como já nos afirmava veemente Paulo Freire.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao levarmos em consideração a construção do saber a partir de um processo de estratégias na busca de conhecimento e visando atingir os objetivos do estudo, o presente artigo se fundamenta em uma pesquisa qualitativa, baseada no método materialismo histórico-dialético de Karl Marx, com o intuito de compreender a realidade estudada em sua totalidade partindo de uma análise histórica e crítica dos processos sociais que inclui o tema estudado. Como aborda Netto “a teoria é, para Marx, a repro-

dução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (2011, p.21).

A proposta central é utilizar a pesquisa documental como base fundante do nosso estudo, tomando como ponto de análise os relatórios das Conferências Nacionais de Saúde, ocorridas no processo de construção e fortalecimento do SUS, se articulando também com a construção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS). Segundo Severino (2013), a pesquisa documental de materializa a partir da utilização de

documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (p. 106).

Para isso, nos propomos a refletir sobre a presença de algumas palavras-chave que estão articuladas com a Educação Popular em Saúde (em seus princípios direcionadores) em relatórios da 8ª Conferência Nacional de Saúde e os que sucederam até o ano de 2003, quando ocorreu a 12ª CNS, sendo eles: mobilização popular, autonomia, participação popular, saberes populares e a própria educação popular. A escolha dos relatórios se deu por considerar a 8ª CNS um acontecimento que marca, historicamente, um novo olhar sobre a saúde e por ter a 12ª CNS um momento que trouxe, pela primeira vez, a Educação Popular como ponto específico de um eixo temático, o dando maior atenção. Em relação aos princípios anteriormente citados, essa escolha se deu por entendermos que a Educação Popular não ter em si princípios pré-determinados, como nos aborda os escritos de Paulo Freire, mas que são palavras/attitudes que estão articuladas com uma visão de mundo democrática, justa e pautada na coletividade. Portanto, em algum momento de nossas análises, possam aparecer outras palavras além destas.

Com o intuito de atingir os nossos resultados, realizamos primeiramente uma leitura prévia e exploratória sobre os Relatórios das Conferências escolhidos para a análise. Posteriormente, nos aprofundamos sobre passagens que estariam articuladas com a fundamentação teórica da Educação Popular, utilizando os descritores acima abordados. Por fim, analisamos a presença do termo “educação popular” e fomos refletindo sobre como e em quais sentidos ele é tratado nos documentos.

Para subsidiar nossas reflexões, nos debruçaremos em fontes bibliográficas, em autores como Gadotti (2016), Vasconcelos (1999), Freire (2023), entre outros, buscando refletir, de forma crítica e articulada, com os conteúdos analisados na pesquisa de documental. É nessa direção que os resultados e discussões dessa pesquisa se dá partindo de dois pontos principais: o primeiro, intitulado “Educação Popular: uma visão de mundo pautada em uma postura ético-política”, apresentando uma breve contextualização do que é a Educação Popular e como ela se fortalece como uma visão de mundo, de caráter coletivo; e o segundo, intitulado “Conferências Nacionais de Saúde e seus processos pedagógicos: a construção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde”, no qual apresentamos as análises feitas a partir dos relatórios das CNS em torno da PNEPS e como a Educação Popular surge nesse processo como protagonista da construção coletiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA VISÃO DE MUNDO PARA ALÉM DAS QUATRO PAREDES DO AMBIENTE ESCOLAR

Toda educação carrega em si uma perspectiva política, pois ela não é neutra e implica, necessariamente, princípios que estruturam uma determinada visão de mundo e de sociedade (Gadotti, 2012). A partir desse pressuposto, temos um sistema educacional no capitalismo que se objetiva em, principalmente, formar a sociedade para o mercado, sendo este

o centro do individualismo, negando a solidariedade e coletividade. Portanto, a educação se torna um instrumento de manutenção desse modo de produção ao passo que é influenciado por ele, e apesar de estar articulado com um papel social de mediação para o trabalho, como aponta Moreira e Maceno (2012), a educação contribui para a formação social nos mais diversos espaços sociais, sejam eles o escolar, familiar, comunitário etc., formação essa que estabelece relação intrínseca com os interesses das classes dominantes.

Por mais que em uma sociedade capitalista se pense, de forma hegemônica, em uma educação verticalizada que a considera caminho para a reprodução dos interesses burgueses, temos a oportunidade de pensar em uma perspectiva contrária com a educação popular, a qual se trata de “um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares, que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só a construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares” (Gadotti, p.20). Ainda continuando no pensamento de Gadotti (2012, p.15), “a prática e a reflexão sobre a prática da educação popular, levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da ‘organização’. Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar”.

A história da Educação Popular no Brasil se deu no final da década de 1950, mas nessa época, segundo Gadotti (2012), era entendida como a ampliação da educação fundamental para todos/as, a qual até então só a elite tinha acesso. Ou seja, no seu início a concepção “popular” da educação trouxe um caráter de “para o povo”, e mesmo assim se atribuía um adjetivo burguês, elitista. É considerando essas nuances que Calado (2021) nos adverte para o risco de simplificação da concepção, pois segundo este mesmo autor a Educação Popular pode ser entendida como

processo formativo concernente às camadas populares, envolvendo diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e as vezes antagônicos – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicas” (Calado, 2021, p. 58).

Aqui torna-se importante pontuar que, ainda estamos num caminho de valorização da Educação Popular real, que defende e se fundamenta no protagonismo da classe trabalhadora. É nos anos 1960 que a Educação Popular se engradece em meio as discussões da população, com a efervescência dos movimentos sociais, fato que faz com que a sua concepção comece a tomar outros rumos e trazer aspectos estruturantes para pensar uma educação de caráter transformador. E para isso contou com a grande influência de Paulo Freire, educador que se tornou o pioneiro na sistematização teórica do que seria a Educação Popular (Vasconcelos, 2007).

Aqui pontuamos a importância da ação realizada na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, para que a Educação Popular ganhasse força no Brasil. Foi uma experiência de alfabetização que durou 40 horas nessa cidade do interior que fez com que 300 trabalhadores e trabalhadoras fossem alfabetizados/as por Paulo Freire (Wainer, 2005). Esse acontecimento se tornou marco histórico não só pelo tempo proposto a isso, mas principalmente pelas metodologias que deram vida aquele cenário, pois estas últimas se pautavam em uma concepção de mundo articulada com o que Freire defendia de Educação Popular.

Entretanto, o legado desse educador não limitou à alfabetização de adultos(as) e esta informação se torna importante para não haja uma fragmentação e descontextualização do seu pensamento (Monteiro, 2007). As experiências de Paulo Freire no Nordeste possibilitaram o fortalecimento de uma educação que o povo tem a oportunidade de refletir, criar e objetivar mudanças em torno da realidade, ou seja “uma inversão de uma educação para o povo, em direção a uma educação que o povo cria ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico” (Brandão, 2016, p. 99).

As escritas freirianas trouxeram a tona uma educação de caráter emancipatória que se pautava na coletividade da classe trabalhadora. Para Freire, o ato de ensinar exige uma reflexão crítica, ou seja, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético,

entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2023, p.39), o que explica a práxis freiriana de ação-reflexão-ação, a relação teoria e prática. Para além da visão crítica sobre a prática, Freire traz como aspecto essencial a visão crítica sobre o mundo, como ele aborda em *Pedagogia da Autonomia*:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (Freire, 2023, p. 53).

Um outro ponto fundamental para entendermos a Educação Popular, segundo Paulo Freire, é tê-la como uma concepção de mundo que não, necessariamente, tem uma quantidade de princípios pré-determinados e um método específico. Quando o autor sistematizou teoricamente a Educação Popular, trouxe palavras-chave que fundamentam a prática do ensinar, mas ele não elencou quantos e quais princípios específicos devemos seguir para por em prática. A sua preocupação foi disseminar aspectos que precisam atravessar as práticas pedagógicas, como a criticidade sobre o mundo, o diálogo, a valorização dos saberes do povo, a mobilização popular, a defesa dos direitos da classe trabalhadora, entre outros (Freire, 2023). É nesse sentido que

Entendemos a Educação Popular como o processo formativo permanente, protagonizado pela classe trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte (Calado, 2021, p. 60).

Os princípios freirianos supracitados se relacionam com tantos outros, como as trocas de saberes, que se coloca a partir do saber “estar com”, através de uma construção coletiva do conhecimento. Isso só é possível, segundo Freire, com o “reconhecimento da legitimidade do saber popular, da cultura do povo, suas crenças [...]” (Gadotti, 2016, p.4).

É importante destacar que esse horizonte da Educação Popular ultrapassa as paredes do ambiente escolar, afinal se estamos abordando uma concepção de educação que se vincula a vida da classe trabalhadora, é essencial que consideremos ela em sua complexidade, para além do aspecto educativo.

Como aponta Maceno (2017, p. 165-166), a educação não se restringe ao ambiente escolar, nos dando oportunidade de refletir sobre outros “espaços nos quais a educação se coloca como mediação”, fazendo com que essa educação se torne ponto de partida para ações e atividades que validem os interesses das classes populares. Em consonância com este pensamento, a Educação Popular se torna necessária em outros setores, como é exemplo envolvendo o da saúde. Portanto,

No seio das iniciativas da área da saúde, a educação popular configura um trabalho social, no qual a atividade é orientada pelo diálogo, no compartilhamento de conhecimentos comprometidos com a transformação social, assentada em utopias como direitos iguais para todos, emancipação humana, social e material (Cruz et al, 2020, p. 8).

Pensar na articulação da Educação Popular e da Política de saúde no Brasil é pensar nas afinidades teóricas e políticas entre ela e a construção do SUS. O primeiro elemento é a própria perspectiva democrática e emancipatória que o movimento de reforma sanitária carregou no sentido de construir no país uma nova visão de saúde, com fundamentos que levassem em consideração a vida da classe trabalhadora, em sua complexidade. O segundo, não menos importante, foi a influência da Educação Popular no movimento de repensar as práticas pedagógicas voltadas para a promoção de saúde: o que antes era pautado na imposição de regras higienistas (até o final dos anos 1960) (Stotz, 2007), agora ganha uma outra perspectiva que se concretiza a partir de uma construção coletiva e articulada com a realidade concreta dos sujeitos (Vasconcelos, 1999).

É aí que surge a concepção de uma Educação Popular em Saúde que, segundo Vasconcelos (1999), vem a se tornar um instrumento, dentro do Estado, que tem como intuito fortalecer as práticas educativas horizontais

no cuidado em saúde e apesar de não atuar radicalmente na efetivação de uma transformação social – característica trazida na sua essência pela influência da Educação Popular freiriana –, precisa estar pautada em uma perspectiva de transformação e utopia, pois sem isso ela corre o risco de perder seu real significado.

Esse contexto de práticas pedagógicas em saúde pautada na coletividade se fortalece com o movimento de construção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, que é instituída no SUS através da Portaria GM/MS nº 2.761, de 19 de novembro de 2013, se fundamentando nos seguintes princípios:

- I - diálogo;
- II - amorosidade;
- III - problematização;
- IV - construção compartilhada do conhecimento;
- V - emancipação; e
- VI - compromisso com a construção do projeto democrático e popular (Brasil, 2013, s.p).

Consoante com o refletido anteriormente, como podemos pensar nessa construção? Quais foram os primeiros passos dados para que se materializasse uma Política que se articulasse com uma visão de mundo democrática e que que pensasse as questões de saúde-cuidado com os princípios da Educação Popular? Caminharemos sob essas questões nos próximos tópicos.

3.2 AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE SAÚDE E OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM TORNO DO SUS

As Conferências Nacionais de Saúde (CNS), atualmente, são espaços que incentivam discussões democráticas voltadas para o setor saúde do país, potencializando inclusive o conceito ampliado de saúde. Por mais que sejam assim consideradas hoje, a historiografia desse espaço é antiga,

começando desde o ano de 1941, com a 1ª CNS, realizada antes mesmo da criação do Ministério da Saúde, tendo como tema central “Situação Sanitária e Assistencial dos Estados”.

Foi, entretanto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram atribuídas às Conferências Nacionais de Saúde novas roupagens. Com a institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS), a participação comunitária foi estabelecida a partir de uma perspectiva coletiva voltada para as decisões envolvendo a Política de Saúde e regulada pela Lei 8.142/90, a qual, no seu artigo 1º, diz que

O SUS contará, em cada esfera de governo, sem prejuízo das funções do Poder Legislativo, com as seguintes instâncias colegiadas: I – a Conferência de Saúde reunir-se-á a cada quatro anos com representação dos vários segmentos sociais, para avaliar a situação da saúde e propor as diretrizes para a formulação da política de saúde nos níveis correspondentes, convocada pelo Poder Executivo ou, extraordinariamente, por este ou pelo Conselho de Saúde; (...) (Brasil, 1990).

Ou seja, por mais que já existissem há alguns anos esses espaços de discussão em torno da Política de Saúde no Brasil, foi no contexto de redemocratização do país – fortalecido com o Movimento de Reforma Sanitária Brasileiro (MRSB)² – que as Conferências de Saúde ganharam um caráter político coletivo, onde a população participaria ativamente nesse processo. É nesse sentido que, para fins deste trabalho, tomaremos como base as CNS que sucederam a Constituição Federal de 88, com o intuito de estabelecer uma análise sobre o ideal e o real, partindo do que foi abordado anteriormente sobre Educação Popular e como tais processos possibilitaram a criação da Política Nacional de Saúde (PNEPS-SUS).

Como primeiro passo importante precisamos considerar que a criação da PNEPS-SUS foi no ano de 2013, mas foram os anos e lutas coletivas

2 Movimento social que contava com a participação de estudantes, profissionais de saúde e sociedade no geral. Tal reforma trouxe uma dimensão política para a saúde, tornando esta um debate público e articulada com uma sociedade democrática. Dentre todos os elementos discutidos, tais sujeitos discutiam propostas como acesso universal à saúde, além de concepção de saúde como direito de todo cidadão e dever do Estado (Bravo, 2001).

anteriores, da classe trabalhadora, que a tornou necessária no território brasileiro. Tal Política reafirma, no seu artigo 2º,

o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS, e propõe uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS (Brasil, 2013).

Nesse sentido, quais indícios podemos observar na história das CNS que possibilitaram um “caminhar” para a materialização do que temos hoje? Quais lutas e discussões foram travadas nesses espaços para que a participação popular fosse efetivada legalmente dentro SUS, considerando seus saberes e práticas? É partindo destes questionamentos que seguimos para o próximo passo da nossa pesquisa: a análise da história da Educação Popular dentro do SUS, através dos Relatórios construídos nas CNS, objetivando não só articular com a criação da PNEPS-SUS, mas principalmente de refletir sobre quais pilares a classe trabalhadora travou suas lutas e como os processos pedagógicos são necessários para a concretização do SUS.

3.2.2 8ª E 9ª CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE SAÚDE: ASPECTOS QUE NOS DIRECIONAM À PENSAR EM UM “COMEÇAR” DA EDUCAÇÃO POPULAR NO SUS

Tomaremos como ponto de partida o relatório da 8ª CNS por carregar em si a própria responsabilidade de ser um marco de reviravolta na saúde brasileira. Afinal, foi essa CNS, ocorrida em 1986, que trouxe como temas centrais de discussão: A Saúde como Direito, Reformulação do Sistema Nacional de Saúde e Financiamento do Setor (Brasil, 1986). Foram as discussões acaloradas nesse cenário que possibilitaram a posterior criação do SUS. Portanto, por mais que ainda não houvesse uma discussão espe-

cífica em torno da Educação Popular no setor saúde, nesta Conferência foi perceptível a presença de vários princípios e iniciativas que contribuiriam, posteriormente, para a valorização da comunidade nos processos de cuidado e de gestão do SUS, fatores imprescindíveis para pensarmos em uma EPS.

A concepção ampliada de saúde, a participação popular, a articulação da saúde com demais políticas são elementos que fundamentaram as discussões da 8ª Conferência. Foi perceptível analisar, inclusive, que a própria concepção ampliada propiciou à população uma reflexão sobre a saúde para além do setor saúde, considerando inclusive os processos pedagógicos que envolvem o cuidado e a valorização da vida saudável das pessoas. Como traz em um dos trechos do relatório:

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso, e posse da terra e acesso a serviços de saúde. E assim, antes de tudo, resultado das formas de organização social de produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis da vida (Brasil, Relatório da 8ª CNS, 1986, p. 4).

Isso articulado à uma necessidade de incentivo à mobilização popular, pois segundo este documento, “é necessário que se intensifique a mobilização popular para garantir que a Constituinte inclua a saúde entre as questões que merecerão atenção prioritária” (Brasil, Relatório da 8ª CNS, 1986, p. 8). Vemos aqui uma afinidade com o que abordamos no tópico anterior sobre a Educação Popular: uma visão de mundo, de sociedade intimamente relacionada com uma postura política e de caráter coletivo, onde os interesses da classe trabalhadora, nesse caso o direito à saúde, são resultados de inquietações coletivas, e a 8ª CNS mostrou isso, de forma bem visível.

Então, como vimos, a construção e materialização da 8ª CNS não foi um marco histórico somente para a construção do SUS no Brasil, mas foi também um pontapé inicial para adicionar ao vocabulário da política de Saúde, conceitos que estavam atravessados e que, muitas vezes eram

esquecidos, sendo um deles o caráter coletivo e pedagógico dos processos de cuidado nos serviços de atenção à saúde, fortalecendo o conceito ampliado de saúde tão caro ao MRSB.

Entretanto, como afirma Correia (2022, p. 76), “o SUS se estrutura e se expande no contexto em que o Estado implementa as contrarreformas para atender as necessidades do grande capital, por meio de ajustes neoliberais [...]”, e é na 9ª CNS, em 1992, que isso é explicitado pela população. Em uma carta aberta, intitulada “Em defesa da vida e da ética: Fora Collor”, tem-se o exemplo da força da mobilização popular.

Não suportamos mais a miséria. Não queremos essa sociedade violenta, queremos ter direito à vida. A sociedade como um todo, os trabalhadores, os índios, as mulheres, os homens, os negros, os doentes, os sem-terra, as pessoas portadoras de deficiência, os portadores de patologias, os idosos, as crianças e adolescentes, os desempregados, os aposentados, os povos da floresta, os encarcerados e todas as minorias sociais, precisam ser ouvidos (Brasil, Relatório 9ª CNS, 1992, p. 15).

Tratamos desse aspecto aqui porque falar sobre Educação Popular em Saúde é falar também sobre uma visão de mundo articulado a um projeto societário. Dito isso, podemos articular o elemento trazido acima com um dos princípios fundamentais da PNEPS-SUS: O compromisso com a construção do projeto democrático e popular, o qual

é a reafirmação do compromisso com a construção de uma sociedade justa, solidária, democrática, igualitária, soberana e culturalmente diversa que somente será construída por meio da contribuição das lutas sociais e da garantia do direito universal à saúde no Brasil, tendo como protagonistas os sujeitos populares, seus grupos e movimentos, que historicamente foram silenciados e marginalizados (Brasil, 2013).

De encontro a isso, o caráter popular atribuído as práticas pedagógicas de saúde ainda não estava presente nas discussões dessa CNS, resumindo estas ao termo “educação em saúde”. O Ministério da Saúde define a educação em saúde em um “conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no

debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção à saúde de acordo com suas necessidades” (BRASIL, 2006, p.19-20), e no texto do Relatório da 9ª CNS esta é trazida como *outras* ações para a implementação do SUS, atribuindo uma articulação com o espaço escolar “contemplando os aspectos de origem das doenças, sua prevenção e primeiros socorros” (Brasil, Relatório 9ª CNS, 1992, p. 25).

Embora haja a concepção de educação em saúde defendida pelo Ministério da Saúde, a qual está relacionada a uma transformação coletiva na atitude de entender e produzir saúde, ainda há dificuldades no que diz respeito a sua consolidação. É necessário repensar, portanto, em quais perspectivas estão as ações de educação em saúde e de que forma essas devem ser defendidas, por isso a importância de pensarmos em uma Educação Popular em Saúde, considerando seu caráter ético-político.

3.2.2 10ª À 12ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE: DAS PAUTAS AOS PRIMEIROS PASSOS CONCRETOS DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

A 10ª CNS seguiu as mesmas influências das Conferências descritas anteriormente, na medida que continuava apresentando os elementos importantes para pensarmos em uma defesa de SUS articulada com um projeto societário emancipatório e aliado aos interesses da classe trabalhadora. O diferencial do presente relatório, foi um ponto específico de discussão intitulado “Informação, Educação e Comunicação em Saúde”, que apresentava encaminhamentos sobre questões específicas como a criação de uma Política Nacional de Informação, Educação e Comunicação em Saúde.

78 Os gestores do SUS devem elaborar, com o acompanhamento dos Conselhos de Saúde, um Plano de Educação e Saúde que contemple: implantação progressiva de programa de Educação em Saúde em toda a rede de ensino; a ocupação progressiva e racional de espaços na mídia; maior envolvimento da população nas campanhas oficiais de saúde;

aperfeiçoamento dos canais de informação em saúde para uso da população; resgate do saber popular em saúde.

Em primeiro lugar, como apresentado acima, foi nessa CNS que se percebe uma maior valorização dos saberes populares no âmbito do SUS, os articulando ao processo de cuidado. Vemos a presença de um dos elementos fundantes da educação popular: o saber de mundo. Como aponta Freire; Nogueira (1993, p. 20) “o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares”.

Além disso, traz o termo “educação popular” em uma de suas passagens:

79 Os gestores do SUS devem implantar, em todos os níveis, Núcleos Interinstitucionais de Educação e Saúde, em parcerias técnicas e administrativas com universidades e outras instituições públicas e entidades sociais que militem na defesa e desenvolvimento do SUS, para estudar, pesquisar e **implementar políticas e estratégias de educação popular**, desenvolvimento de trabalhadores em Saúde e comunicação social, implementados de forma democrática e participativa (Brasil, Relatório 10ª CNS, 1996, *grifos nossos*).

É aqui, portanto, que o desejo de criar políticas voltadas para a Educação Popular ganha uma maior proporção, sendo essa associada a uma perspectiva democrática e coletiva do SUS. Ou seja, por mais que ainda não se tenha um foco de construção de uma Política específica para esse segmento da Educação Popular em Saúde, esse relatório deu início as discussões sobre questões fundamentais para estabelecer uma relação mais íntima entre saúde e educação popular, numa perspectiva contra-hegemônica dos processos pedagógicos que envolvem o cuidado, dentro do SUS.

Diante desse terreno proposto na 10ª, a 11ª CNS fortaleceu a iniciativa de uma Política de Informação, Educação e Comunicação em Saúde, porém nesse relatório, diferente do anterior, não apresenta propostas evidentes de implementação de políticas de educação popular por mais que

em seu eixo de “Processos de Educação para o SUS” a aborde, como trazido a seguir:

O eixo Processos de Educação para o SUS corresponde às diversas proposições que sugerem processos formativos no âmbito do SUS: conteúdos para a escola básica; conteúdos e métodos para a educação popular; conteúdos, métodos e estratégias políticas para os movimentos populares e sindicais organizados, sistematização e regularidade de informes e vivências para os legisladores e ocupantes de cargos no Poder Executivo; articulação entre ONGs, instituições de ensino e outros órgãos governamentais, além da saúde, para capacitar conselheiros de saúde, configurar assessorias aos Conselhos de Saúde, e compor ações de fiscalização e regulação no SUS (Brasil, Relatório 11ª CNS, 2000, p. 171-172).

Nessa proposta acima, a educação popular aparece atribuída aos processos formativos dentro do SUS. Isso se torna importante na medida que é importante pensar uma Educação Permanente fundamentada, também, em uma Educação Popular. Essa afinidade se dá pela própria essência que as duas carregam que, a educação permanente tem no espaço de prática a possibilidade de se aprofundar sobre ela e recriar a teoria necessária, recriando a própria prática (Ceccim; Feuerwerker, 2004), indo ao encontro do movimento de ação-reflexão-ação pautada pela Educação Popular no SUS. É nessa direção que a Portaria nº 198/GM institui, no âmbito do SUS, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde a qual teve suas diretrizes de implementação publicadas na Portaria GM/MS nº 1.996/2007.

Ademais, é perceptível ainda nesse relatório a presença de articulação com os movimentos sociais, categoria que é fundamental para a materialização de uma Educação Popular, pois esta última tem relação direta de fortalecimento da luta da classe trabalhadora. Diante desse cenário tem-se uma outra passagem que é válida para nossa reflexão nesse momento:

Promoção de parcerias visando a uma cooperação técnica entre gestores, prestadores e instituições de ensino, para ampliar o conhecimento sobre os temas vinculados à Saúde e sua divulgação para a sociedade; e estabelecer parcerias com

universidades, para implementação das ações de Educação em Saúde junto às populações (Brasil, Relatório 11^a CNS, 170).

O termo “junto às populações” é central para discussão sobre as bases teóricas da Educação Popular, pois traz consigo o objetivo de contrariar a concepção impositiva da educação em saúde que está presente no cotidiano do SUS, aquela que vê o sujeito como um depósito de conhecimentos construídos verticalmente. Com isso, pensar ações educativas no SUS “junto à” é pensar ações que considerem a participação ativa da classe trabalhadora nos processos de cuidado, reafirmando que o “para a população” distancia a direção coletiva e dialógica atribuída a Educação Popular na sua relação com a saúde, pois como afirma Tonet (2012), uma prática educativa de direção emancipadora “encontra-se na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva” (p.73).

Temos aqui dois aspectos que facilitam a compreensão sobre os fundamentos conceituais da Educação Popular, são eles: o primeiro é que não existe Educação Popular espontânea, ou seja, os processos em torno dela são sustentados por diálogo e intencionalidade política voltadas para os interesses da classe trabalhadora; essa intencionalidade impulsiona o segundo aspecto importante para nossa compreensão: a organização popular, pois, como aponta Gadotti (2012, p. 15), “não basta estar consciente, preciso organizar-se para poder transformar”.

Partimos agora para a última Conferência Nacional de Saúde objeto de análise dessa pesquisa: a 12^a, ocorrida em 2003. Dez anos antes da criação da PNEPS-SUS foi possível, finalmente, criar um campo concreto para que se pensasse ações de saúde fundamentadas em uma Educação Popular. Ainda na perspectiva de continuar o caminho percorrido nas citadas anteriormente, agora o eixo temático atribuído à Informação, Educação e Comunicação em Saúde ganha um novo sentido, como trazido no trecho retirado do relatório:

É preciso superar a visão que reduz a comunicação às suas tecnologias. Comunicação envolve informação e discursos que concorrem para a construção e a transformação de sentidos sociais a partir do uso de meios e tecnologias – imprensa escrita, rádio, televisão, internet –, mas não se reduz a nenhum deles. Envolvem interlocução, busca do diálogo, outros processos sociais e culturais, como o da educação, da popularização da ciência e o da promoção da saúde, compartilhados e mediados pelos meios de comunicação, mas não determinados por eles. Significa estimular a utilização, em cada local, das manifestações culturais como veículo importante de comunicação. Envolve também o reconhecimento da pluralidade, do dissenso e dos conflitos inerentes à democracia (Brasil, Relatório 12ª CNS, 2003, p. 162).

Tal concepção foi reafirmada em uma das primeiras propostas trazidas nesse eixo, a qual seria “Implementar, nas três esferas de governo, as diretrizes de Informação, Educação e Comunicação, recomendadas na 11.ª Conferência Nacional de Saúde e reforçadas na 12ª, incorporando o campo da educação popular” (Brasil, Relatório 12ª CNS, 2003, p. 163). Alguns elementos aqui são importantes pontuar: o diálogo, a comunicação em saúde de caráter popular e principalmente um processo de cuidado construído a partir da realidade cultural da população. Ou seja, pensar em uma comunicação popular no SUS é pensar em processos de construção coletiva que envolvam as demandas de saúde da classe trabalhadora e afirmando a necessidade de estar “junto à”.

Foi nessa CNS que a Educação Popular apareceu, pela primeira vez, como tópico específico em um relatório final. Além disso, é nessa Conferência também que se tem como proposta a convocação, por meio do Conselho Nacional de Saúde algumas conferências específicas e dentre elas, a 1ª Conferência Nacional de Educação Popular e Saúde; além da realização, até 2005, da 1ª Conferência Nacional de Informação, Comunicação e Educação Popular em Saúde (Brasil, Relatório 12ª CNS, 2003).

Portanto, incorporar a Educação Popular na Política de Informação, Educação e Comunicação em Saúde nos deu um caminho possível para não somente fortalecer a concepção ampliada de saúde mas também de se repensar em uma nova concepção de comunicação e educação no

SUS. Diante disso, posteriormente, se tornou concreto pensar em uma Política Nacional de Educação Popular em Saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Popular surge no SUS como caminho apontado para que se tenha, no ato de cuidar, a oportunidade de ler a realidade de forma crítica e propositiva, tendo como ponto de partida o protagonismo dos sujeitos e ponto de chegada a democratização da saúde, ambos essenciais para a consolidação do Projeto de Reforma Sanitária. Foi através da construção e implementação da PNEPS-SUS que a Educação Popular se sustenta na saúde como, apontado por Vasconcelos (2007), uma estratégia político-pedagógica que fomenta o processo de cuidado em sua integralidade.

Nessa perspectiva, destacamos aqui a importância que a Educação Popular tem para a consolidação da concepção ampliada e da participação popular na Política de Saúde, nos seus processos de construção do cuidado e mais ainda, construção de uma estrutura que possibilite uma saúde como direito social realmente efetivado e, foi nesse percurso que essa pesquisa caminhou até aqui. Portanto, como primeiro apontamento conclusivo tem-se que a Educação Popular no SUS foi algo processual, sendo incorporada, em primeiro momento, de forma transversal à outras questões específicas do setor saúde.

Em contrapartida, considerando o próprio contexto de ponto de partida dessa pesquisa – a 8ª Conferência Nacional de Saúde – isso foi evidenciado a partir da concepção ampliada de saúde e da direção que o projeto sanitário trouxe para a saúde no Brasil. Isso foi possível por causa da perspectiva emancipatória que a Reforma Sanitária brasileira carregou consigo, articulando o processo de cuidado com um projeto societário democrático.

Outro elemento fundamental observado na pesquisa foi que, na medida que essas pautas populares iriam sendo evidenciadas nas dis-

cussões das CNS, iam também sendo pautas privatistas impostas por um Estado contrarreformista que tem como principal objetivo a supressão dos direitos da classe trabalhadora, como exemplo concreto foi a conjuntura neoliberal dos anos 1990 que atravessa a legislação fruto de muita luta coletiva, fato observado desde o relatório da 9ª CNS.

Por fim, precisaríamos de mais espaço para poder aprofundar algumas discussões em torno dos aspectos trazidos até aqui, considerando que os documentos resultados das Conferências Nacionais de Saúde são importantes, por completo, para analisar a educação popular em seus princípios éticos e políticos. Mas as reflexões abordadas neste trabalho foram fundamentais para atingirmos nosso objetivo e para, também, impulsionar novos estudos que deem continuidade a tal estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Coordenação de Apoio à Gestão Descentralizada. **Diretrizes operacionais para os pactos pela vida, em defesa do SUS e de gestão.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8_conferencia_nacional_saude_relatorio_final.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2025

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório da XIX Conferência Nacional de Saúde.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em: <<https://www.gov.br/>

[conselho-nacional-de-saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/relatorio-final-da-9a-conferencia-nacional-de-saude/view](https://www.coned.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/relatorio-final-da-9a-conferencia-nacional-de-saude/view)>. Acesso em 20 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório da X Conferência Nacional de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em: < <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/relatorio-final-da-10a-conferencia-nacional-de-saude/view>>. Acesso em 20 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório da XI Conferência Nacional de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em: < <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/relatorio-final-da-11a-conferencia-nacional-de-saude/view>>. Acesso em 29 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório da XII Conferência Nacional de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em: < <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/relatorio-final-da-12a-conferencia-nacional-de-saude/view>>. Acesso em 29 de outubro de 2025.

BRAVO, Maria Inês Souza. Política de Saúde no Brasil. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Serviço Social e saúde**: formação e trabalho profissional. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Rastreando fontes da utopia freiriana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. **Revista Consciência**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://revistaconsciencia.com/rastreando-fontes-da-utopia-freireana-marcas-cristas-e-marxianas-do-legado-de-paulo-freire-por-alder-julio-ferreira-calado/>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CORREIA, Maria Valéria. A defensiva do capital e a necessária defesa da saúde pública e estatal. **Temporalis**, Brasília, v. 22, n. 43, p. 72-89, jan/jun. 2022.

CRUZ, P. J. S. C. et al. Educação Popular em Saúde: concepção para o agir crítico ante os desafios da década de 2020. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 6-28, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-56014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/56014>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 76ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: Teoria e Prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **Revista Dialogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. 2007

MACENO, T.E. **Educação e reprodução social**: A perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Luckás, 2017.

STOTZ, Eduardo Navarro. Enfoques sobre educação e saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007, p. 46-57. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf> . Acesso em: 3 maio 2025.

VASCONCELOS, E.M. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Surgimento, crise e redefinição da educação popular em saúde**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/llzxf>>. Acesso em: 2 maio 2025.

WAINER, Rainer. **Paulo Freire**: um educador do povo. Veranópolis: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/items/d2e27090-da89-4a06-8147-76502669c8d7/full>>. Acesso em: 15 fev. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.018

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE BACABAL-MA

Regiane Oliveira Rodrigues¹

RESUMO

Pensar no ensino de História no contexto da educação do campo exigem um olhar com perspectiva na construção de uma educação popular, que tenha o compromisso com as lutas sociais, visando uma autonomia para a educação do campo, sendo vista como veículo indispensável no processo de reforma agrária, não se restringindo apenas para um currículo específico com metodologias e técnicas de ensino, mais firmar um compromisso social, de forma a contribuir com esse conhecimento, a partir dos interesses e necessidades do campo. O ensino de História deve proporcionar em seu processo de ensino e aprendizagem o contexto da educação do campo, buscando através da práxis pedagógica a afirmação da identidade, de forma que valorize a cultura, a história, as lutas e os movimentos sociais. A pesquisa de doutorado, tem por objetivo compreender o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de História no contexto da educação do campo, articulada a valorização da cultura, da história, das lutas e conquistas dos trabalhadores apresentada a partir dos movimentos sociais, haja vista a afirmação da identidade dos sujeitos do campo. O trabalho se desenvolve a partir do aporte teórico; Caldart (2012), Arroyo (2004), Molina (2004), Freire (2009), Cerri (2008), dentre outros, que destacam

1 Doutoranda do Curso de História-PPGHIST, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, regyanejc23@gmail.com

os movimentos sociais como protagonistas na construção de uma educação “do” e “no” campo. O produto que contemplará a pesquisa será um curso de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Bacabal-MA, planejado em módulos que serão instruídos a partir dos saberes culturais do campo e seu contexto histórico, visando atender as reais necessidades dos sujeitos em seu processo de formação.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro percebemos a educação do campo caminhar em passos lentos, pois até a década de 80 inexistiam políticas públicas que atendessem as especificidades e complexidades do campo, não promovendo o acesso ou manutenção do ensino para as comunidades camponesas. A trajetória histórica desse cenário é marcada por lutas e conquistas, que refletem marcos que registram a história do homem e da mulher do campo, tendo como palco os abusos impostos por ideais neoliberais difundidos por grupos sociais dominantes, que visam a exploração dos camponeses a partir de estratégias de enriquecimento e fortalecimento da estrutura capitalista.

Faz-se necessário uma visão mais ampla do processo educacional, onde todos se sintam parte integrante deste sistema, possibilitando a compreensão das peculiaridades desse espaço, suas especificidades e necessidades, dinamizando também o processo de formação para além da estrutura física “escola”.

O papel do mediador do processo ensino-aprendizagem é verificável pelo professor do campo, no que tange seus esforços visando uma perspectiva de ideal, principalmente quando observado a disposição no ceder espaços físicos para o funcionamento da escola ou até mesmo sala de aula, locais estes realizados nas casas, igrejas, associações e salões de festa da comunidade quando não se dispõe de escolas.

Pensar em educação do campo e o professor do campo exigem um olhar com perspectiva na construção de uma educação popular, que tenha o compromisso com as lutas sociais, visando uma autonomia para a educação do campo, sendo vista como veículo indispensável no processo de reforma agrária, não se restringindo apenas para um currículo específico com metodologias e técnicas de ensino, mais firmar um compromisso social, de forma a contribuir com esse conhecimento, a partir dos interesses e necessidades do campo.

O ensino de História deve proporcionar em seu processo de ensino e aprendizagem o contexto da educação do campo, buscando através da práxis pedagógica a afirmação da identidade discente, de forma que valorize a cultura, a história, as lutas e os movimentos sociais.

A pesquisa tem por finalidade verificar a necessidade de compreender o Ensino de História no âmbito da Educação do Campo, visando a construção do conhecimento histórico e dinâmico numa perspectiva de valorização e afirmação da identidade dos sujeitos do campo. Com intuito de ressaltar a prática docente a partir do diálogo histórico e cultural do campo e os aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, utilizando diferentes saberes, linguagens e recursos para viabilizar a contextualização do ensino de história a vida da comunidade campesina e suas peculiaridades.

Justifica-se a escolha do tema na perspectiva de compreender como os alunos do campo concebem o Ensino de História, como assimilam o conhecimento historiográfico que lhes é ensinado, se há contextualização e como são apresentados os conteúdos trabalhados pelo professor, se existe diálogo com a realidade em que estão inseridos, tendo em vista a afirmação da identidade do homem e da mulher do campo, das lutas, dos movimentos sociais, pois “a fonte geradora da historiografia é a necessária retificação das versões do passado histórico, operada a cada geração” (MALERBA, 2006, p. 17).

Faz-se necessário uma visão mais ampla do processo educacional, onde todos se sintam parte integrante deste sistema, possibilitando a compreensão das peculiaridades desse espaço, suas especificidades e necessidades, dinamizando também o processo de formação para além da estrutura física “escola”.

Pensar no ensino de História no contexto da educação do campo exige um olhar com perspectiva na construção de uma educação popular, que tenha o compromisso com as lutas sociais, visando uma autonomia para a educação do campo, sendo vista como veículo indispensável no processo de reforma agrária, não se restringindo apenas para um currí-

culo específico com metodologias e técnicas de ensino, mais firmar um compromisso social, de forma a contribuir com esse conhecimento, a partir dos interesses e necessidades do campo.

Nessa perspectiva, nossa problemática de investigação sustenta-se em compreender o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de História no contexto da educação do campo, levando-nos a refletir sobre alguns aspectos relevantes, tais como: Em que termos o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de História no contexto da Educação do Campo apresenta-se com potencial para atender as peculiaridades do campo? Como se desenvolve o Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e de que forma contribui para a afirmação da identidade do campo e seus sujeitos históricos?

Optou-se na pesquisa de doutorado em desenvolvimento, contemplar o conhecimento historiográfico, materialização e difusão de narrativas do saber histórico escolar e por constituir-se por variados pressupostos da linguagem, possibilitando adentrar no universo da sala de aula e utilizar-se destes pressupostos como produto histórico-social, materializada nas narrativas presentes no espaço escolar dessas linguagens para a interpretação de fatos e acontecimentos históricos.

Sendo assim, está possibilitando a construção do seu próprio conhecimento histórico a partir da elaboração e execução do produto educacional com as referências curriculares para o ensino de História, tendo em vista a utilização de um amplo repertório de materiais didáticos, verbais e não verbais, em direção à pluralização das narrativas.

O trabalho objetiva compreender o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de História no contexto da educação do campo, articulada a valorização da cultura, da história, das lutas e conquistas dos trabalhadores apresentada a partir dos movimentos sociais, haja vista a afirmação da identidade dos sujeitos do campo no processo de construção de linguagens e narrativas firmadas pelo diálogo entre as peculiaridades desse espaço social e seu contexto histórico.

Faz-se necessário uma perspectiva mais ampla no processo de ensino e aprendizagem do ensino de História, à medida que a formação se articula com os demais aspectos referentes a área de atuação dos professores, tendo em vista seus diversos contextos: social, político, econômico, histórico, dentre outros, possibilitando a compreensão das peculiaridades desses espaços, suas especificidades e necessidades, enriquecendo e dinamizando também o processo de formação dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Na perspectiva de compreender o objeto pesquisado é essencial indicar aspectos teórico-metodológicos que o fundamentem. Nesse sentido, entende-se que esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa crítica, pois tem-se o intuito de objetivar a compreensão do ensino de História na educação do campo articulado às peculiaridades referentes à sua área de atuação, expondo assim aspectos não aparentes, partindo-se da percepção dos sujeitos que integram a pesquisa.

Conforme Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A pesquisa é conceituada como extensão do ofício ou exercício da docência, integrada ao fazer pedagógico do professor, à sua prática, instigada pela curiosidade epistemológica do professor no curso, das indagações e perspectivas de adquirir novos saberes.

Conforme Ghedin e Franco (2008), a pesquisa qualitativa busca identificar as diversas facetas que integram o objeto pesquisado, confrontando os resultados alcançados analisando-os a partir dos diversos fatores históricos, culturais, sociais e econômicos.

Para compreender o objeto da pesquisa entende-se como fundamental que se adote uma postura crítica, referenciada na análise bibliográfica e documental, sob o respaldo também de documentos oficiais. A pesquisa bibliográfica enseja a revisão literária de autores, como Freire (1996), Cالدart (2004), Severino (2006), dentre outros. Além dos autores referidos,

outros darão suporte ao desenvolvimento desta pesquisa, principalmente quando debruçada sobre aspectos essenciais, como os pertinentes à recomposição histórica da Educação do Campo, à prática docente, às concepções que permeiam essas dimensões do objeto pesquisado. Assim, a perspectiva teórica será construída na medida do avanço do conhecimento dessas dimensões.

Esta pesquisa seguirá os caminhos de uma pesquisa descritiva e exploratória que, segundo Gressler (1992, p. 295):[...] é usada para descrever fenômenos existentes. Situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões.

Pesquisa descritiva, por interpretar e analisar dados e significados que integram o Ensino de História e o conhecimento histórico contextualizado à educação do campo. Exploratório, por esclarecer conceitos sobre o objeto de estudo e promover análises mais precisas e satisfatórias de acordo com a percepção dos sujeitos partícipes. A pesquisa exploratória, tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...]. Habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2012, p. 27).

Trata-se quanto aos procedimentos, de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, cujas análises dos instrumentos de pesquisa serão realizadas de forma subjetiva e objetiva, dando ênfase ao discurso dos pesquisados sobre a abordagem.

No campo empírico, a pesquisa está sendo desenvolvida em parceria com a SEMED de Bacabal-MA, atendendo algumas escolas da rede municipal de ensino. Com participação de 150 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam na educação do campo. Sendo realizado grupos focais, firmando diálogos com os professores da disciplina História e diagnóstico sobre o desenvolvimento do processo de ensino e apren-

dizagem no contexto da educação do campo, sustentando indicadores para a estruturação da formação pedagógica. As fases de execução dos módulos da formação estão sendo realizadas de acordo com o planejamento da SEMED de Bacabal-MA.

A pesquisa está sendo instruída a partir da Entrevista Narrativa, onde utilizaremos a abordagem metodológica crítica para análise e tratamento dos dados. Será mantida na pesquisa a abordagem crítica do objeto para análise e tratamento dos dados, compreendidos no ensino de História no contexto da educação do campo articulada às peculiaridades referentes à sua área de atuação, expondo assim aspectos não visíveis, dando voz e partindo-se da visão e leitura dos sujeitos da pesquisa.

A observação, os grupos focais, a entrevista semiestruturada, a pesquisa bibliográfica e documental constitui, neste estudo, fontes essenciais de coleta de dados como suportes necessários para a consecução dos objetivos propostos e estruturação dos módulos da formação pedagógica que serão aplicados.

Como tangenciado há pouco, tais recursos metodológicos foram postos em prática numa incursão preliminar com o propósito de estabelecer uma aproximação mais concreta com o objeto de estudo. Entretanto, tem-se consciência da insuficiência desse contato inicial que requeria mais aprofundamento, pois como nos diz Kosik (1989) a essência não se mostra de imediato; assim, pretendeu-se ir nesta pesquisa para além do que revela a mera aparência.

Neste estudo busca-se compreender que a prática deve articular-se ao conhecimento, comprová-lo e ressignificá-lo como uma ação material a refletir diretamente na realidade dos sujeitos, que é dinâmica e que nunca será plenamente conhecida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A união de forças pelos diversos representantes exprime a preocupação na oferta de uma educação que desempenhe a sua função social a

partir da valorização dos sujeitos do campo. Com a educação do campo em pauta, o poder público reconheceu a necessidade de contemplar a legislação específica brasileira para o ensino no campo, aprovando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002) no ano de 2002, constituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em parceria com a Câmara de Educação Básica. (BRASIL, 2002).

Neste período foram possíveis alguns progressos, com destaque ao ano de 1998 com o PRONERA; logo após, no ano de 2002, a grande repercussão da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo criada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a mais recente conquista o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que trata do PRONERA e a política de Educação do Campo, aprovada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Tais diretrizes norteiam a organização do projeto institucional da educação do campo, baseada na legislação brasileira que visam à adequação nas modalidades de ensino, conforme trata em seu artigo:

Art. 2º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Sendo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo um dos principais registros legais constituído para fundamentar as políticas educacionais e práticas docentes da educação específica para a realidade do campo (BRASIL, 2002).

Em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), os artigos que integram as diretrizes operacionais abordam o contexto da vida e identidade do campo e seus sujeitos históricos, promovidos a partir da organização pedagógica evidenciada pela flexibilização do calendário escolar e na promoção da aprendizagem em seu rico espaço social, primando pela igualdade e isonomia na oferta do ensino de qualidade.

Art. 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1996)

A Educação do Campo caracteriza um fenômeno histórico nacional, contemplado pelo protagonismo das organizações advindas do campo, protagonismo que incide sobre as políticas públicas educacionais e vem ao encontro dos interesses das comunidades camponesas. São organizações que têm como finalidade a expressão dos direitos constitucionais garantidos, que remetem às lutas sociais, ao trabalho, à cultura e ao embate entre propostas do campo como espaço histórico-cultural e a perspectiva de exploração do campo e de seus sujeitos a partir das intencionalidades que atendem aos anseios do mercado como projeto do país.

Conforme Freire (2012, p. 25), que afirmava ser somente possível se compreender o contexto por meio da sua própria historicidade, no entanto, “não há atualidade nacional que não seja processo histórico”.

Segundo Caldart (2004, p. 16):

Inventar um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, como sujeitos que colocam a “bandeira em marcha”, é

abstrair das experiências, dos debates, das disputas em cursos, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto mais for realizado de modo coletivo.

Nessa dinâmica, o ideal seria o professor do campo atender a perspectiva da construção do conhecimento articulada aos processos históricos e de lutas que reafirmam a identidade de um povo, permitindo a leitura de mundo, para assim intervir na realidade ao qual estão inseridos.

Destarte, os principais elementos aqui analisados são: a compreensão da formação inicial do educador do campo e suas principais dificuldades nesse processo, na promoção de um espaço de construção favorável ao conhecimento e aprendizagem; a partir da valorização das representações sociais “do” e “no” campo espaço de construção favorável ao conhecimento e aprendizagem; a partir da valorização das representações sociais “do” e “no” campo.

Caldart (2004, p. 33) a esse respeito, destaca que a educação do campo enseja uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural. “Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar”.

Trabalhar a pesquisa partindo do aspecto histórico fundamentado por um novo paradigma de educação do campo que ainda está em construção, mobilizado pelos movimentos sociais nas décadas de 80 e 90, rompendo com o estereótipo estabelecido à educação rural, é um aspecto que deve ser levado em conta num trabalho dessa natureza. Tentando, assim, descaracterizar conceitos e concepções pré-estabelecidas quanto à superioridade propagada da educação da cidade em relação à do campo.

A educação do campo reflete o ideal da reforma agrária, da agricultura camponesa e as da agroecologia popular; assumindo uma postura

que luta contra a visão capitalista, desmistificando o campo como local de mão-de-obra barata a serviço do mercado. Aluta dos movimentos sociais por uma educação do campo não almeja somente o direito à educação, mas o direito de acesso no e do campo, que de acordo com Caldart (2004, p. 320) é definida como: No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Ainda que a Educação do Campo caminhe em busca do seu reconhecimento, transitando no “campo de batalha”, visando lutar por suas políticas públicas, suas relações se vinculam ao espaço das contradições no âmbito da questão agrária em disputa, percorrendo a estrada dos objetivos e da concepção de humanidade, educação, de sociedade, de campo e política de Estado, que se desenham a partir das políticas neoliberais.

A expressão dos confrontos que norteiam as contraposições em que se consolida a educação do campo reforça a compreensão de que são os camponeses em seu coletivo, os sujeitos que hoje qualificam o polo assumido pelas contradições. Sob a pressão do capitalismo, os camponeses confrontam essa lógica fundamental de exploração, em caráter de resistência em respeito ao campo e à vida social.

A garantia dos direitos da comunidade camponesa se concentra no campo de conflitos e muita resistência, pois somente a partir da mobilização e organização da classe trabalhadora representada pelo MST, foi possível sua inserção nas políticas públicas. Mesmo com os grandes avanços no cenário educacional ainda nos deparamos com diversos entraves, como a legislação, saneamento básico, estruturas das escolas do campo, dentre outros.

O MST foi o preconizador do Movimento Por Uma Educação do Campo na promoção de espaços de discussões e trocas de experiências que enriqueceram as práticas educativas e organizacionais que alicerçaram a Educação do Campo, sendo tratado no decorrer desta seção.

A consolidação do Movimento Por Uma Educação do Campo integra alguns aspectos que norteiam a proposta educacional do MST que contribui de forma positiva na elaboração das concepções que instituem a Educação do Campo, compreendendoas reflexões inerentes às especificidades e lutas do movimento social como sujeito pedagógico, estabelecendo diálogo com o setor educacional.

Por consequência, verificam-se as políticas públicas da educação do campo instaladas em duas instâncias: uma sendo o Ministério do Desenvolvimento Agrário, representado pelo PRONERA e a outra o MEC, através das normas que regulamentam a Educação do Campo, tais como: Resolução CNE/CEB 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Decreto 3.276/1999, que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica evidenciando em seus artigos 2º e 3º uma estrutura curricular que atenda as especificidades multidisciplinares em campos específicos desconhecimentos, dentre outras legislações.

Os movimentos sociais se estabelecem representados pelos sujeitos do campo produtores de direitos e contribuindo no esbalecimento de leis e políticas públicas educacionais, de trabalho e promoção de renda para a agricultura familiar. Os êxitos presenciados a partir dos movimentos de lutas contínuas e conquistas, trazem como um dos exemplos a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, presente na Resolução nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculada ao Decreto nº 7326/2010 (BRASIL, 2010) que instituiu o PRONERA como instrumento de promoção de políticas públicas para a educação do campo.

Na elaboração do documento base da I Conferência, concluído em 1998 elevado a debate nos encontros estaduais anteriores ao evento nacional, foram apresentados os argumentos que representariam a nova concepção de educação do campo, antes denominada Educação Rural.

Segundo Caldart *et al.* (2012, p. 260), apresenta-se uma nova concepção:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutira educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político.

Percebemos uma contraposição referente à terminologia e seus próprios conceitos, no que diz respeito à ampliação do público a que se refere a população do campo com paradigma do contexto rural como apêndice produtivista. Portanto, ultrapassa o sentido da mudança terminológica assumindo novas perspectivas ao seu público, contextualizado a aspecto sociocultural de relação proximal com os demais processos intimamente conectados aos movimentos de lutas que o constituiu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar em Educação do Campo devemos considerar as pessoas como sujeitos sociais e o campo como espaço rico em seu contexto histórico, desmistificando o meio somente como campo de exploração, como terra sem dono, sem legado histórico-cultural, pois os sujeitos do campo integram uma coletividade que busca o pleno exercício de seus direitos.

Os movimentos sociais devem ser os protagonistas na construção de uma educação para o campo apoiada pelo ensino de História, pois só está habilitado para recriar o contexto histórico, quem compreende e vive tal realidade, que permeia significados em seu cotidiano, que vai além da luta por terra, mas alcança o entendimento e significados das suas linguagens, dos seus valores, das misticas, do espaço histórico em que vive e as demais concepções existentes.

Os movimentos sociais devem ser considerados no ensino de História de essência educativa, pois nascem de uma perspectiva coletiva, de

mobilização e lutas sociais, contemplando a formação do homem como ser social, constroem na sua prática a ação política, na busca da efetivação dos seus direitos e deveres na condição de cidadãos, expressas pelas conquistas manifestadas nas lutas por políticas públicas que alcancem os sujeitos do campo e atendam as suas necessidades, a partir do respeito e valorização desse espaço social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **O Decreto nº 7326/2010**. Estabelece a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 20 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCapresentacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.89-131.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FÓRUM. NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC) **Em defesa do pro-
nera e do direito à educação do campo**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campodenunciaextincao-do-pronera/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paze Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação** São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

GLESSER, L. **Pesquisa Pedagógica**: uma introdução. São Paulo: Loyola, 1992.

HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Ed. Gutemberg, 2005.

MALERBA, J. Teoria e história da historiografia. In: MALERBA, Jurandir. **A história escrita**: teoria e história da Historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Princípios da educação no MST. Porto Alegre: MST, 1997 (**Caderno de Educação, n. 8**).

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.019

EDUCAÇÃO POPULAR E AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS DE BASE À INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS

Francikely da Cunha Bandeira¹

RESUMO

Este artigo trata do tema da Educação Popular a partir da historicização da categoria Agentes Comunitários de Saúde. Assim, o objetivo é expor, a partir de uma perspectiva histórica, como os Agentes Comunitários de Saúde - ACS surgiram no contexto brasileiro a partir das organizações educativas de base, nas décadas de 1960, 1970 e 1980 até o momento da sua institucionalização em 1990. Trata-se de uma pesquisa exploratória na qual utilizamos pesquisa bibliográfica e documental com vistas a reunir o material necessário para entender o fenômeno. Freire, Paludo, Matos, Singer e Minayo foram referências centrais para o trabalho. Foi possível constatar que houve, contraditoriamente, uma significativa efervescência dos movimentos e setores populares nos anos 1970, a partir do fortalecimento de experiências coletivas locais de educação popular e educação em saúde desde o interesse de muitos profissionais da saúde interessados na metodologia e nos ideais da Educação Popular. A Igreja teve um significativo papel para os coletivos uma vez que os amparava nos espaços institucionais, livres da intervenção do regime político. Nesses coletivos, a ideia do ACS como Agente de ação comunitária e política

1 Doutora em Educação pela Universidade federal da Paraíba – UFPB, professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí - UFPI, francikely.bandeira@ufpi.edu.br.

pensado a partir dos princípios da Educação Popular e inspirado por experiências embrionárias anteriores ganharam forma e se fortaleceram como projeto. Identificamos três experiências principais com Agentes de Saúde que encaminharam o processo de institucionalização: uma em Recife, uma no interior do Ceará e outra em Goiás. O êxito das experiências, com destaque para o caso do Ceará, resultou em 1990 no reconhecimento dos resultados do trabalho dos ACS em âmbito internacional e nacional o que fez surgir o Programa Nacional de Agentes Comunitários de Saúde. Conclui-se que, a origem dos ACS está relacionada aos movimentos populares de base e, embora o seu perfil tenha mudado o longo da história, mantém-se como educador em saúde.

Palavras-chave: Educação popular, Agentes Comunitários de Saúde, Organizações de base, institucionalização, Educação em saúde

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo² é expor a partir de uma perspectiva histórica, como os Agentes Comunitários de Saúde - ACS surgiram no contexto brasileiro a partir das organizações educativas de base, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, até sua institucionalização pelo Sistema Único de Saúde - SUS, em 1990. Interessa destacar, no mesmo movimento, a dimensão educativa do trabalho do Agente Comunitário de Saúde. O texto é resultado de uma pesquisa de doutorado cujo interesse central foi investigar a categoria Agentes Comunitários de Saúde por vias da Educação Popular, aqui entendida como uma forma de educação realizada nas e pelas classes populares, com vistas à afirmação dos interesses e da identidade popular.

A denominação Agentes Comunitários de Saúde comporta diferente sentidos pensados dentro de um período histórico, antes de tornar-se uma categoria de trabalhadores atuantes no SUS, o que aconteceu a partir da década de 1990. Antes, porém, foram em muitos espaços Agentes engajados em lutas sociais, engajados nas suas comunidades eclesiais de base e nelas atuantes com o fim de alcançarem melhorias nas condições de vida comunitária. Nas décadas de 1960 e 1980, para fazer um recorte temporal/histórico, o país se encontrava em situações sociais e políticas difíceis, marcadas pela ausência do Estado no que se refere a políticas públicas de alcance popular.

Com efeito, a ausência do Estado fortaleceu iniciativas locais de organizações de base com vistas a encontrar, dentro do possível, alternativas para alcançar demandas sociais. O sistema capitalista produziu, especialmente durante o regime militar, contradições sociais diretamente sentidas pelas camadas populares enquanto ausentes das propostas de desenvolvimento do país. Inicialmente, as organizações sociais urbanas eram representadas pelas Associações de Amigos de Bairro e Sociedades

2

de Amigos de Bairro, sendo reprimidas pelo regime político. Somente a partir de 1970 novos movimentos populares surgiram e ganharam força, reelaborando estratégias e formas de enfrentamento a partir de um nível organizacional primário, da vizinhança, onde as relações eram de forma imediata, direta e mais igualitária.

Os serviços do setor da saúde são prioritários para uma garantia das condições mínimas de vida da população, por isso ganham destaque nas mobilizações populares no período ditatorial. Ganhava força, também, a Educação Popular, como um jeito de denunciar as precariedades vividas pelas populações empobrecidas. As lutas por justiça social, as ideias Paulo Freire ganhavam notoriedade entre grupos de ação, intelectuais e profissionais interessados em novo projeto de sociedade. Em alguns lugares, como no Ceará e em Goiás, houve iniciativas de trabalho com Agentes de Saúde ligadas, de início, ao poder local, emergindo como experiências precursoras de trabalho institucionalizado dos Agentes de Saúde.

A partir da década de 1970, os Agentes Comunitários de Saúde presentes nas comunidades eclesiais de base se inserem nos movimentos de luta pela criação do SUS, pois a ideia geral era alcançar os direitos básicos de saúde aos desassistidos sociais. Essa temática é importante hoje porque o/a ACS como uma categoria de servidor público ainda é pouco estudado, notadamente em sua ação educativa de base em saúde. Atualmente, estamos diante de um quantitativo de mais de duzentos e oitenta mil sujeitos, em 2022, atuantes em todo o país, constituindo uma força de trabalho fundamental para o funcionamento do SUS.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, uma vez que se fundamenta no levantamento e na análise da literatura existente sobre a temática. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica baseia-se em material já elaborado – especialmente livros, artigos científicos e outros

documentos acadêmicos, permitindo ao pesquisador conhecer e discutir diferentes abordagens teóricas sobre o objeto de estudo.

A investigação adota uma abordagem qualitativa, adequada à compreensão de fenômenos de natureza social e educativa que não podem ser mensurados quantitativamente. De acordo com Richardson (1990, p. 90), a pesquisa qualitativa constitui uma “tentativa de compreender de forma detalhada os significados e as características situacionais apresentadas pelos participantes, em vez de produzir medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Quanto à sua finalidade, trata-se de uma pesquisa exploratória, motivada pela necessidade de maior aproximação com aspectos do problema ainda pouco abordados na literatura (Gil, 2002). Essa fase, segundo Minayo (2007), envolve desde a elaboração do projeto até os procedimentos preparatórios para a coleta de dados, incluindo a identificação de elementos ainda pouco claros que dificultam a compreensão das situações investigadas.

Desse modo, a pesquisa pautou-se em um processo contínuo de observação, análise e valorização de indícios, os quais foram, progressivamente, esclarecendo os caminhos da investigação e revelando dimensões relevantes do tema estudado. Conforme reforça Gil (2002), grande parte dos estudos exploratórios pode ser compreendida como pesquisa bibliográfica, pois se propõem a analisar diferentes perspectivas e dimensões de um mesmo problema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O TERRENO FÉRTIL DA EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular, enquanto teoria e prática pedagógicas despon-
tou no Brasil nos anos 1960. Possui um projeto de sociedade, seu objetivo
é transformar as estruturas sociais injustas e gerar uma intervenção no
mundo orientada por uma reflexão crítica mobilizadora de iniciativas

(Paludo, 2010). Trata-se, pois, de “uma educação que resiste em ser popular” não como um “serviço a” mas, como “um compromisso com” e com outras modalidades de ação social de horizonte transformador (Brandão, 2013, p. 12). Por isto, é teoria e prática, pois, a crítica não basta, é uma educação com um projeto social, daí sua dimensão política, como destacava Freire: uma prática educativa que pensa uma determinada realidade para transformá-la (Freire, 1987) à luz da redução das desigualdades e do fortalecimento da diversidade cultural para citar dois horizontes (Menezes, 2024). Embora Paulo Freire não tenha cunhado a expressão Educação Popular, é sua principal referência, ao desenvolver uma educação com a participação ativa dos sujeitos populares, a partir de suas realidades e não para eles (Brandão, 2017).

Os anos de 1960 trouxeram para o cenário um importante marco para a Educação Popular. As ideias de Paulo Freire e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, através de um sistema de educação de adultos, ganharam notoriedade a partir da experiência alfabetizadora das chamadas 40 horas de Angicos. Partia-se da leitura da realidade existencial do educando para chegar à leitura do texto escrito, com sentido político, com uma responsabilidade social partilhada entre educadores (as) e educandos (as). O golpe militar de 1964 bloqueou os canais de participação e das demandas dos grupos populares, reduzidas às condições de abandono pelo Estado (Brant, 1982).

Na década de 1970 surgiram as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, eram redes de comunidades inseridas em um novo jeito de ser Igreja, o objetivo de aproximar os grupos de base da instituição. A Igreja, por estar livre do controle do regime político, era um contraponto de grande importância para agregar grupos de reflexão/discussão sobre o contexto social e político do país. Com isso, as CEBs aproximavam intelectuais e sujeitos diversos com ideais democráticos, com interesse na superação da política dominante (Vasconcelos, Vasconcelos e Silva, 2015). Naquele contexto, o papel da Igreja foi fundamental para o fortalecimento de setores populares e a tomada de consciência das reais produções das realidades. A

teologia da libertação alimentava uma leitura política e social do Evangelho, na defesa de novo papel da Igreja, conforme orientação da sua ala progressista, dentro de uma proclamada: “opção preferencial pelos pobres” (Boff, 1986); (Favreto, 1994);

As reuniões comunitárias dos grupos de base serviam como espaços de estudo, onde as referências eram, por exemplo, Freire e Poulantzas, com ênfase nas análises de conjuntura (Albuquerque, 2003); (Souza, 1984). A Educação Popular como referencial teórico e metodológico ganhou força nos anos 1970 e 1980 nas lutas pela redemocratização do país, o que incluía diferentes setores da sociedade, como os profissionais da saúde, cuja relação com a educação popular tem sido muito fecunda e a literatura mostra que a educação popular se afirmou de forma consistente neste setor constituindo uma educação popular em saúde (Vasconcelos, Vasconcelos e Silva, 2015). É importante ressaltar que ainda nos tempos atuais com uma configuração diferenciada, a educação popular segue como uma prática e teoria pedagógica e social que fortalecem os movimentos e as práticas de saúde (Meneses, 2024). Cruz et al., (2024) afirmam que atualmente, o conhecimento e as práticas da Educação Popular em Saúde (EPS), com suas metodologias ativas, criativas e comprometidas socialmente, continuam a fundamentar a criação e o desenvolvimento de experiências de saúde comunitária.

ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS DE BASE NOS ANOS 1960 – 1980: OS AGENTES NO CAMPO DA SAÚDE

Organizações educativas de base são uma forma de presença social dos setores populares, quando eram travadas lutas coletivas de interesses comuns, tipos de resistência a formas de opressão social (Brant, 1982); (Singer, 1982); (Boff, 1986); (Matos, 2003). No Brasil e na América Latina, a partir dos anos 1960, o sistema capitalista acirrou as contradições sociais e o empobrecimento da população, com um aumento e concentração dos lucros e a subserviência dos poderes constituídos. Se as primeiras formas

de organização de base surgiram com moradores de áreas empobrecidas, a partir do enfrentamento de situações sociais adversas, paulatinamente, isto produziu mobilizações e reivindicações quanto ao acesso aos recursos básicos necessários à vida urbana, como saneamento e serviços de saúde. No campo, a luta pela terra também ganhava visibilidade (Singer, 1982), marcadamente nos anos 1980.

A Igreja Católica cumpriu um papel fundamental, tanto por aglutinar quanto por fortalecer as lutas populares, de onde se conclui que as CEBs cumpriram importante papel social especialmente por deslocarem suas atividades para os espaços de vida das pessoas nas comunidades (Beto, 1985); (Camargo; Sousa; Pierucci, 1987); (David, 2017).

Sá Junior (1987) afirma que o setor saúde foi o mais afetado no período ditatorial, considerando uma involução sanitária diante da presença de muitas doenças evitáveis. Havia uma expansão privada dos serviços médicos, havia um crescimento da economia em detrimento de serviços e direitos essenciais (Vasconcelos, Vasconcelos e Silva, 2015). A população aos poucos percebeu que o crescimento do país não revertia as condições precárias de vida da população (Vasconcelos, 2017).

Um documento histórico, de 1980, resultante do Primeiro Encontro Nacional de Experiências em Medicina Comunitária – I ENEMEC, ocorrido em Lins – SP, em julho de 1979, sintetiza experiências de saúde comunitária pelo país: “O principal objetivo do Encontro foi reunir experiências e pessoas de vários lugares do país a fim de expor e discutir trabalhos de medicina comunitária realizados por Agentes locais de saúde”.

Sobre a figura do Agente Comunitário de Saúde, Queirós afirma:

Em Pernambuco o ACS surge como um agente realmente da comunidade, a partir de dois grandes núcleos: o de Casa Amarela e o dos Coelhos. O núcleo dos Coelhos articulado por Paulo Dantas, com uma articulação política, talvez um pouco menos vinculada à igreja propriamente dita, e o núcleo de Casa Amarela com uma articulação mais forte ligada à igreja. O de Casa Amarela cresce bem mais, se organiza em torno da comissão de saúde de Casa Amarela, e que assume um protagonismo nacional na década de 80 (2008, p. 62).

A primeira experiência em Recife aparece com uma organização de base não originada nas CEBs. Surge na comunidade, com reunião de moradores, para superar as consequências de uma cheia em 1966, com mortos e desabrigados. Uma comissão de bairro foi formada para ajudar os atingidos. Após o retorno às casas, ficou decidido que a comissão se manteria para discutir questões de saúde da comunidade. Conforme Castro “Com a descida das águas, a vida dos habitantes dos mangues longe de melhorar, caminhava para pior. A fome aumentava ainda mais e as doenças se proliferaram com a cheia de maneira assustadora” (1967, p. 148). A articulação reuniu sujeitos interessados na luta pela saúde.

Próximo ao bairro, havia um hospital frequentado por estudantes de medicina da UFPE, liderados por Paulo Dantas: “alguns estudantes se interessavam mais pelo contato e conversa com as pessoas que ficar receitando aspirinas” (I ENEMEC, 1980). Conforme os registros do ENEMEC (1980), os médicos se importavam em aprender com a comunidade, conforme ficou registrado: “mesmo na prática da assistência, desde que a gente assuma uma postura diferente do habitual, uma prática em que a medicina, pelo menos, dê tempo para se conversar com as pessoas [...] isso implica numa mudança do conceito de médico também” (I ENEMEC, 1980, p. 53). O trabalho reconhecia a cultura popular, observava os saberes locais sobre como curar e se livrar das doenças.

Houve, então, uma convocação para identificar quem tinha alguma experiência em saúde e/ou mesmo quem pretendia ajudar, de modo que a aproximação entre comunidade e estudantes estruturava os cursos de formação dos primeiros Agentes de Saúde. Estes emergiram a partir das necessidades e contextos locais, preocupados com a saúde em uma dimensão não restrita ao caráter biomédico, conforme afirma Queirós (2003, p. 59): “[...] a gente estava dando uma dinâmica de luta na população que participou [...] Então, primeiro discutida cada doença dessas, a arma para prevenir, nós discutíamos porque aquela ação não estava acontecendo no bairro”.

Aos poucos, surgiam estratégias de cuidados em saúde na comunidade, parcerias com a Igreja e apoio financeiro para o fortalecimento do trabalho. A segunda experiência, estava ligada ao Projeto de Saúde Casa Amarela – PSCA, um notório trabalho de base em Recife. Neste, colaboravam o médico Celerino Carriconde e sua esposa, a enfermeira Diana Mores, ambos envolvidos em um trabalho de base da Igreja em comunidades de Recife. Destaca-se que: “Celerino Carriconde e Diana Mores assumiram uma linha de ação que entendia a medicina como instrumental revolucionário” (Bandeira, 2022, p. 153). Em 1979, retornando do exílio, o casal se instalou no bairro Casa Amarela e começou uma articulação com as CEBs, realizava reuniões de rua para levantar problemas locais, o trabalho não se limitou ao bairro, tendo nele seu ponto de partida.

As plantas medicinais foram trazidas como estratégia de aproximação com as pessoas e seus saberes. Em 1984, o casal organizou o primeiro encontro de curandeiros, rezadeiras e raizeiros, importava despertar as pessoas para a valorização dos seus saberes. Carriconde afirmava: “Eu não quero chegar a lugar nenhum, eu quero que o povo chegue ao lugar dele. Eu não queria liderar as pessoas eu queria empoderar elas, para que elas assumissem o seu potencial revolucionário” (Bandeira, 2022, p. 156). Tal ideia nos remete a Freire e Shor (1986), ao discutirem empoderamento, falavam em ativar potencialidades criativas dos sujeitos em sua capacidade de ação. Freire ressaltava o conceito de tomada de consciência e liberdade, uma vez que os sujeitos tomam consciência, também se empoderam e se libertam. O empoderamento é, portanto, um processo que emerge das interações sociais e só tem sentido e valor social quando movido pelo fortalecimento da coletividade (Guareschi, 2010). Para Freire e Shor (1986), quem não é capaz de usar sua liberdade para ajudar a outros a se libertarem está exercendo uma atitude individualista.

A linha de trabalho popular em Casa Amarela tinha três pilares: organização, mobilização e educação. O trabalho era constituído por uma pastoral integrada com diferentes sentidos de ação. Celerino fazia atendimentos, dentre outras ações, Diana atuava na parte de orientação e

educação, visitava puérperas, sempre priorizando o uso de tratamentos naturais. Todas as atividades pretendiam colocar o povo no centro do processo, com suas dificuldades, ideias e saberes. Os participantes eram ativos nas CEBs. Os critérios para participar da formação era morar no bairro e ter compromisso com a comunidade, além de saber ler, escrever e assumir trabalho voluntário. Foram formados Agentes também em outros bairros, assim como nas áreas rurais de outros municípios. A formação dos Agentes durava em média seis meses e era atravessada, assim como todas as atividades, por uma visão política. O contexto era da ditadura militar, era preciso trabalhar a conscientização das pessoas sobre a realidade vivida, fazendo-as perceber que pagavam impostos quando não tinham direitos, ressaltava que não adiantava trabalhar a parte técnica sem a política e a cidadania. Era isso que as pessoas deviam saber, da condição em que viviam e seus determinantes sociais, esse era o principal objetivo, afirma a enfermeira.

O casal destaca que um tipo sui generis de trabalhador podia ser verificado em experiência na China, com os médicos de pés descalços (Henfil, 1986) e no México, conforme ficou registrado no livro “Onde não há médicos”, de David Werner (1984). Nas duas experiências apresentadas de forma sumária, vemos a presença de Agentes de Saúde nos contextos comunitários desde os anos 1960, reunindo forças e resistência de diferentes sujeitos, e assim:

Nasceu o Agente de Saúde, o Agente do Povo, [...] um Agente multiplicador, se era remunerado ou não [...] Agentes de Saúde, Agentes Agrícolas, seja a especificação que for, a medida em que nós estamos trabalhando para mudar a mentalidade, para organizar a população, nós estamos nos transformando em Agentes” (I ENEMEC, 1980, p. 279).

O Agente de Saúde no contexto dos trabalhos de base é aquele sujeito que atua como agente de transformação social, inserido em um trabalho comunitário, crítico da ausência do Estado e de seu favorecimento à medicina privada. A compreensão em saúde ultrapassa a ausência da doença, contempla o que é indispensável ao bem-estar das pessoas.

O CASO DO CEARÁ

A história dos Agentes de Saúde do Ceará traz um importante momento dessa categoria de trabalhador. São várias etapas que expressam o esforço de outro casal de profissionais, o médico Carlile Lavor e a assistente social Miria Lavor, no combate à desnutrição e mortalidade infantil no sertão cearense. Com o casal, o Ceará foi pioneiro do Programa Agentes de Saúde – PAS, em 1989.

O fenômeno da seca impulsionou o programa devido às suas trágicas consequências. O Ceará tem cerca de 94% do território em áreas propensas à seca. Um dos períodos extremos foi de 1979 a 1983. Não havia políticas públicas eficazes, com isso o Ceará era detentor da terceira pior taxa de mortalidade infantil do país nos anos 1980. Morriam 102 de cada 1.000 nascidos vivos (nos países desenvolvidos o número gira em torno de 6 em cada mil nascidos vivos (LAVOR, 2018). Favoreciam o cenário uma baixa cobertura vacinal, má distribuição de terras, alto índice de analfabetismo, saneamento básico precário, baixo índice de consultas pré-natal e baixíssimo índice de amamentação exclusiva. Para Santana e Castro (2016), a fome e a desnutrição maltratavam e produziam óbitos, inclusive de crianças. Todas as infecções evitáveis por vacina enchiam os hospitais.

Em 1979, primeiro ano da grande seca, Carlile e Miria Lavor retornavam de Brasília, de onde traziam uma experiência exitosa de saúde comunitária, com um tipo de trabalhador denominado auxiliar de saúde. Sobre a chegada a Jucás – CE, Miria comenta: “[...] encontramos uma situação muito precária. Não tinha centro de saúde, não tinha médico. Situação difícil mesmo” (Santana; Castro, 2016, p. 49). Adaptaram a contribuição dos auxiliares de saúde em Planaltina – Brasília para o Ceará. O casal conseguiu em 1980 abrir uma Unidade da Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará – FEBEMCE em Jucás. Atendiam crianças da sede e da Vila São Pedro. Os monitores da Fundação atuavam como auxiliares de Saúde em Jucás, chamados de Agentes de Saúde. Conseguiram na Fundação oito bolsas de meio salário para os monitores. Foi a primeira ini-

ciativa de Agentes de Saúde no Ceará, Jucás foi laboratório para a atuação do Agentes de Saúde na realidade sertaneja.

O quadro de fome e desnutrição persistia, como alternativa foi criado um tipo de creche comunitária onde as crianças se alimentavam diariamente. Pais e mães viraram colaboradores e recebiam orientações básicas de cuidados em saúde. Essas iniciativas projetaram o nome do casal e, em 1987, Carlile foi convidado pelo governador eleito, Tasso Jereissati, para assumir a Secretaria de Saúde do Estado, a fim de levar os Agentes de Saúde para todo o Estado (Bandeira e Gonçalves, 2020).

O casal e equipe ampliada planejavam a expansão do trabalho para o Ceará quando Carlile propôs, no âmbito da Secretaria de Saúde, captar os recursos do governo federal para o combate à seca, com o fim de firmar contrato com mulheres para atuarem como Agentes de Saúde. Na proposta, receberiam salário-mínimo para desenvolver ações de educação em saúde (Vieira-Meyer, 2015). A opção por contratação de mulheres foi devido ao fato de que, em geral, somente homens eram contratados para as ações emergenciais da seca, no entanto muitas famílias só tinham mulheres como alternativas para sustentar a casa (Santana; Castro, 2016); (Ávila, 2011), (Vieira-Meyer, 2015). A iniciativa trouxe uma mudança de padrão, com uma ampliação do projeto com Agentes de Saúde. Assim, “Viu-se a possibilidade de envolver, a curto prazo, em atividades de promoção da saúde, milhares de moradores daquelas áreas, os quais seriam remunerados com fundos especiais de emergência de origem federal destinados à Região Nordeste” (Minayo; D’elia; Svitone, 1990, p. 17). A proposta permitia ao governo estadual contratar 6 mil mulheres como Agentes de Saúde em quase todo Estado, mesmo sem utilizar recursos próprios e com alta probabilidade de êxito já que a ideia já havia sido experimentada.

O projeto desafiador exigiu logística para a seleção, treinamento rápido para atingir 118 municípios. As mulheres já atuantes como parteiras foram aproveitadas. As Agentes visitavam as residências, orientavam e encaminhavam grávidas para o pré-natal, para a vacinação materna e

infantil, ensinavam a usar soro de reidratação oral, noções de higiene, alimentação adequada com recursos disponíveis (Tendler, 1998). Ao fim de um ano, em 1988, o trabalho emergencial foi encerrado, quando Carlile e Miria já garantiam uma continuidade via governo do Estado. Com a proposta aceita em 1989, teve início no Ceará o Programa Agentes de Saúde: “O programa foi reiniciado primeiro nas cidades de Jucás e Várzea Grande, sendo gradualmente implantado em outros municípios”. Em 1991, último ano do governo Jereissati, o Ceará contava com 3.000 Agentes de Saúde. O Programa foi muito significativo na redução de mortes infantis e alterou o quadro de saúde no Estado. De acordo com Bandeira e Gonçalves (2020), os trabalhos com ACS no Ceará foram impactantes e afetaram positivamente um traço cultural de tocar o sino quando uma criança morria, produzindo um silenciamento dos sinos no interior do Estado.

O Programa foi oficializado pelo decreto nº 19.945, pela portaria nº 232/92 e decreto 23.079 de fevereiro de 1994 (Ávila, 2011). Em 1990, um estudo de caso apontou para resultados positivos do Programa de Agentes de Saúde no Ceará (Minayo; D’elia; Svitone, 1990).

A EXPERIÊNCIA DE GOIÁS

A experiência com Agentes de Saúde em Goiás está ligada ao médico Halim Antônio Girade, com o propósito de atuar no que ele chamou de “Brasil profundo”. Foi possível constatar o alcance da experiência, com repercussões no Estado e, depois, para além dele.

Em 1983, Halim Girade trabalhava em Planaltina de Goiás, uma cidade dormitório com cerca de 35 mil habitantes, que ficava a 80 km de Brasília e sem nenhum médico. Diante da situação afirmou que ali deveria fazer a diferença. Diante de grande demanda, o médico necessitava de pessoas para a ajudá-lo. Percebeu que muito do que fazia como orientação e ação educativa resolvia boa parte dos problemas, algo que poderia ser feito por uma pessoa, por um líder comunitário bem orientado. Então, treinou, em

pouco tempo, nove pessoas para ajudá-lo, passou a chamá-los de Agentes de Saúde. Girade sabia do potencial desse tipo de trabalho presente em outros contextos do país e mesmo no exterior. Contudo, o trabalho durou pouco e logo ele saiu da cidade.

Em 1984, Girade foi para o município de Mambai – GO, já com o objetivo de treinar líderes comunitários para atuarem como Agentes de Saúde. Sabendo do potencial daquele tipo de iniciativa, Girade foi ao Ministério da Saúde sugerir um trabalho com Agentes via Ministério, mas a ideia não foi aceita. Na época, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR interessou-se pelo trabalho com parteiras leigas, muito comum na época. Com o apoio do SENAR, treinou parteiras do interior. Em 1987 foi convidado a assumir o cargo de superintendente de Ações Básicas de Saúde em Goiás, com a condição de desenvolver um trabalho com Agentes de Saúde, com apoio do Estado. O trabalho de Agentes de Saúde foi então, iniciado em Goiás, como um dos resultados, Girade foi convidado a assumir a Secretaria Estadual de Saúde. A partir de então pôde atuar com mais ênfase no projeto, de 1987 a 1991. Em março de 1991, no fim do governo de Henrique Santillo, havia 61 municípios com 776 Agentes de Saúde devidamente qualificados e integrantes de equipes compostas por médico, enfermeiro e assistente social.

A escolha dos Agentes passava pela indicação das comunidades, depois havia uma seleção, com processo escrito e oral. O governo seguinte abandonou o trabalho. Girade continuou com Agentes de Saúde no Ministério da Saúde, como veremos, a seguir.

O PROGRAMA NACIONAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE – PNACS NO MINISTÉRIO DA SAÚDE

Em 1991, o então presidente Collor tinha como um dos desafios da gestão, colocar em prática o que fora posto como direito na Constituição Cidadã de 1988, dentre os quais, o direito à saúde. Naquela altura, o trabalho com Agentes de Saúde já tinha se mostrado eficiente através

de várias experiências desenvolvidas país adentro, com destaque para o Ceará e Goiás. E no caso do Ceará, a experiência já havia sido rigorosamente testada e analisada.

Os que haviam lutado por décadas por um projeto de saúde para toda a população percebiam no Agente de Saúde um potencial para a efetivação das ações do Sistema Único de Saúde. Além disso, a ideia se fazia presente no governo, pois a presidente da Fundação Nacional de Saúde, Isabel Cristina Aparecida Stefano, tinha interesse em trabalhar com Agentes (Sousa, 2001), tanto que, em 1991, convidou Girade para a Fundação. A partir de então as articulações cresceram através de encontros e discussões sobre o projeto. Não havia dúvidas quanto ao êxito do trabalho com Agentes de Saúde, a partir dos resultados já alcançados no Ceará, com projeção internacional. Segundo Girade, um levantamento informal identificou 64 experiências com cerca de 20 mil Agentes de Saúde atuantes no país, grande parte delas ligadas a iniciativas não governamentais.

Uma reunião da Fundação Nacional de Saúde, presidida pela enfermeira sanitaria Isabel Cristina Aparecida Stefano, com representação do UNICEF e simpatizantes do trabalho com Agentes, foi firmado o interesse de trabalhar com Agentes de Saúde pelo Ministério da Saúde (Bueno, 1992, apud Sousa, 2001, p. 48). Na ocasião, Helvécio Bueno foi escolhido para uma reunião com a Associação dos Agentes de Saúde, já existente em Recife, para conhecer melhor as experiências. Bueno foi aluno de Carlile Lavor, cuja história com Agentes de Saúde foi relatada neste artigo. Surgiram articulações entre os que já conheciam bem o alcance do trabalho. Sobre a repercussão da reunião com a Associação de Recife, Bueno comenta:

Aquele trabalho merecia ser potencializado; sistematizado; por que não institucionalizado? Praticamente essa reunião (Taubaté) decidiu a ideia do Ministério da Saúde de lançar em âmbito nacional o Programa de Agentes Comunitários de Saúde; a partir daí foi estruturada uma comissão da Fundação Nacional de Saúde, com técnicos que tinham experiências com esse tipo de trabalho para elaboração do documento do PACS (Sousa, 2001, p. 49).

Conforme Girade, a experiência do Ceará ganhou referência porque era reconhecida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF como maior expressão no país das atividades remuneradas com Agentes Comunitários de Saúde. Era, inclusive, a maior da América Latina (Sousa, 2001). Para a proposta nacional também foram consideradas as experiências de São Paulo, Maranhão, Pernambuco e Goiás.

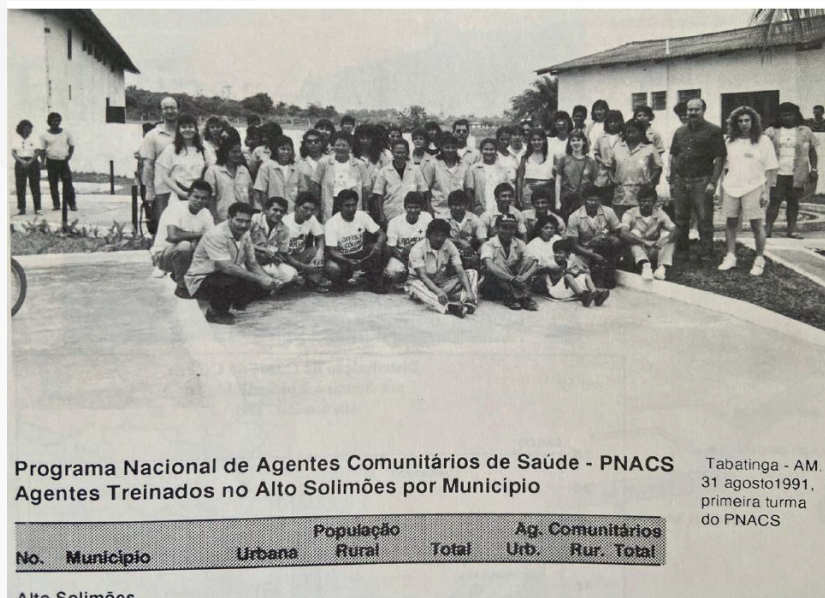
Encontros foram realizados em diferentes lugares do país para concretizar a proposta. Carlile e Miria Lavor foram fundamentais na elaboração do documento preliminar a ser apresentado aos Estados da Federação (Sousa, 2001). Quando o Governo Federal lançou o Programa em 20 de agosto de 1991, já havia um trabalho de investigação, análise e sugestões elaborado por várias equipes nos estados.

A proposta era iniciar o Programa no Nordeste, para irradiá-la em seguida para as outras regiões do país. Começar pelo Nordeste fazia sentido, o Ceará tinha o seu Programa estabelecido e os demais Estados tinham contextos semelhantes. A Paraíba foi escolhida para o projeto-piloto, pois o Estado estava empenhado na implantação do Programa. Dos seus 171 municípios, 138 deles haviam solicitado a implantação. Havia interesse político e presença de profissionais experientes na defesa da sua institucionalização, com destaque para as coordenadoras Fatima Sousa e Danuza Benjamim.

Depois de muitos encontros, a proposta final saiu em julho de 1991 em Brasília, e em 20 de agosto o então presidente Fernando Collor lançou o Programa. Um grande imprevisto adiou o início dos trabalhos: a chegada da epidemia de cólera no país. Girade, então, coordenador nacional do Programa voltou sua atenção para a epidemia que se espalhava pelo Amazonas. A epidemia impulsionou o ACS. Foram levadas mais de 280 pessoas para o Norte do país (majoritariamente do Ceará, Goiás e São Paulo), com o intuito de formar Agentes de Saúde. Em tais circunstâncias, foram preparados 5.376 ACS para atuar em 79 municípios do Amazonas e entre estes, muitos indígenas que atuaram inclusive na capacitação de

Agentes, demonstrando claro reconhecimento do saber popular. A ação educativa dos Agentes conteve o avanço da epidemia.

Figura 1: Primeira turma de formação em Agentes Comunitários de Saúde em Tabatinga -AM, 1991



Fonte: Bandeira, 2022

A chegada da cólera à Paraíba impulsionou a implantação do Programa, já que a ação dos Agentes foi determinante para evitar mortes pela doença. Em 5 e 6 de outubro de 1991 foi realizada a primeira seleção no Estado, atingindo 1.629 Agentes. Já em dezembro, do mesmo ano, o número havia chegado a 24.189 Agentes Comunitários de Saúde espalhados pelo Nordeste (Sousa, 2001). O ano de 1991 foi o marco da expansão do PNACS enquanto Programa Nacional.

O ACS COMO EDUCADOR

Os escritos sobre Agentes de Saúde são dominantes a partir do âmbito da saúde. Escritos sobre a dimensão educativa do Agente são escassos, apontando para pelo menos duas direções: uma lacuna de Agentes de



Saúde falando sobre a própria prática e/ou pouca informação sobre a constituição histórica desses sujeitos com sua intervenção no campo da saúde.

Através dos Agentes de Saúde no Brasil, enquanto oriundos das organizações autônomas de base ou enquanto parte do Sistema de saúde, é possível identificar suas diferentes dimensões de intervenção, dentre elas a educativa. Os Agentes das organizações de base, têm sua preocupação principal nas ações em prol do contexto comunitário. O documento apresenta relatos significativos para a compreensão do perfil dos Agentes de Saúde de base espalhados pelo país, sendo a experiência do Instituto Paulista de Promoção Humana – IPPH, ligado à diocese de Lins – SP, o mais expressivo no sentido de observar a dimensão educativa da sua ação (I ENEMEC, 1980).

Os Agentes eram chamados de diferentes formas, contudo, Agente Comunitário de Saúde é toda pessoa que atua como um agente de transformação social a partir do e no serviço comunitário. A ideia de transformação social aqui presente nos remete às ideias de Paulo Freire e à Educação Popular, conforme Paludo (2010). Para ela, trata-se de uma educação orientada para a transformação social e o ponto de partida é o contexto vivido e o protagonismo dos sujeitos. Para termos um ponto de referência do Agente de Saúde, antes de sua institucionalização, vejamos o seguinte trecho:

[...] é importante que, ao se conceituar a noção agente, se tenha presente que promover a saúde significa não apenas curar doenças isoladamente, resolver problemas de saúde localizados, mas atacar de uma forma eficaz as raízes de tudo aquilo que dá origem a essa falta de bem-estar social e individual das pessoas (I ENEMEC, 1980, p. 10)

O relato expressa uma compreensão de agente de saúde considerando implicitamente que a educação é um processo permanente na vida das pessoas, sendo também uma prática social e política. Os contextos de vida comunitária são também contextos educativos, ou seja, toda ação está sempre orientada por uma visão de mundo, por um projeto de sociedade, o que gera conflitos de interesses e lutas (Freire, 1987); (Costa,

2010). Os documentos sobre educação popular em saúde têm como base os princípios da medicina comunitária, das práticas das comunidades no reconhecimento de seus problemas, a partir de um ideal de superação da exploração e da opressão (Saforcada, 2008); (Góis, 2008).

Referindo-se ao contexto de Recife, Albuquerque apresenta o seguinte relato:

Foi nos grupos de estudo que comecei a ler e discutir sobre Paulo Freire, diz um dos depoentes [...]. Outro depoente diz a gente tinha o grupo de estudo, se reunia na casa de alguém e lia os textos de Poulantzas, Paulo Freire, etc. e discutia política, mesmo! Às vezes, chamava alguém para fazer análise de conjuntura (grifos da fonte) (Albuquerque, 2003, p. 73).

Na emergência dos ideais freireanos na década de 1960, muitos grupos e organizações comunitárias se interessaram por suas concepções justamente porque possibilitavam pensar as contradições vividas e criar formas de resistência ao poder opressor do Estado.

Os Agentes como parte do Sistema de Saúde e a dimensão educativa do seu trabalho são expostos em diretrizes governamentais. De acordo com a análise dos autores, nas diretrizes fundamentais do Ministério da Saúde para os Agentes denominados Agentes Comunitários de Saúde – ACS, os documentos atribuem ao ACS o lugar de educador em saúde, referindo-se a diferentes formas de sua atuação, a saber:

“Ação educativa”, “ações educativas”, “educação em saúde”, “educação para a saúde”, “trabalho educativo”, “atividades educativas”, “ações de educação para a saúde”, “educação para a conquista em saúde”, “aprender e ensinar em educação popular”, “educação popular em saúde” e “atividades a partir dos referenciais de educação popular em saúde”.

Diferente do voluntariado observado, por exemplo, com os Agentes de saúde das pastorais sociais, aqui as diretrizes indicam que as práticas educativas dos Agentes são orientadas institucionalmente. As expressões no âmbito educacional indicam diferentes intervenções a serem assumidas a partir das tarefas atribuídas à/ao Agente. Todas elas têm relação direta com promoção da saúde, a prevenção de doenças no campo individual ou coletivo.

Na Lei nº. 13.595/2018, a dimensão educativa vincula-se à educação popular em saúde. Isso não é garantia de atualizar os aspectos políticos das lutas por saúde e participação popular dos usuários do Sistema de Saúde. Constatamos que, o Agente atual é visitador das casas dos usuários do SUS, oferece informações e acompanhamentos diversos diante dos problemas de saúde e das orientações médicas, notadamente quanto aos cuidados individuais ou familiares. Constatamos, porém, que perdeu forças a agenda das lutas sociais, das demandas do bairro diante de baixa presença do poder público. É isso que dá vitalidade e fortalece a saúde coletiva de base. Não se questiona o papel fundamental do ACS no SUS, a identidade de educador (a) do Agente, importa, porém, não perder a essência de sua participação histórica, a do Agente de saúde como protagonista nas reivindicações sociais de seu bairro, de sua comunidade no campo. O agente de saúde, como atuante nas lutas coletivas, teve papel relevante na redemocratização do país.

O fundamento educativo está presente em todas as configurações do ACS, no contexto institucionalizado, o ACS se constitui como um tipo específico de trabalhador e que tem suas orientações atravessadas por conflitos. O ACS pode ser entendido como mediador entre a comunidade e os serviços públicos de saúde, cujas práticas se definem por uma presença mais especializada enquanto fazer educacional. OS Agentes das organizações de base tinham mais liberdade de atuação e envolvimento político e, em geral, estavam socialmente ativos e tinham assessoria e grupos de apoio. Os Agentes mais antigos vieram de uma época de lutas democráticas, época desafiadora para uma participação popular interessada em alternativas de transformação social (Neves, 2017); (Bornstein, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil viveu de 1964 a 1985 dos anos políticos mais desafiadores de sua história. Em um cenário de opressão e de invisibilidade social, muitas forças de base surgiram e/ou foram fortalecidas. Na década de 1960

as ideias de Paulo Freire, dos movimentos populares do Recife e outras, entrelaçaram educação e política como instrumentos de transformação social, parte importante do marco histórico da Educação Popular no país. Intelectuais, grupos profissionais, agentes da base, com apoio da Igreja progressista buscaram gestar soluções para os graves problemas sociais enfrentados pelas camadas populares. Estava em pauta entre as forças progressistas um projeto de sociedade mais justo e democrático.

A ausência do Estado diante das necessidades básicas da população fez com que iniciativas fossem tomadas por grupos e profissionais da sociedade. No caso da saúde, o cenário serviu para que forças e lideranças locais refletissem sobre os problemas e buscassem saídas diante das contradições vividas (Vasconcelos, 1999).

As organizações de base surgiram como resistência, como capacidade propositiva do campo da educação popular. No Ceará, como vimos, um casal de sanitaristas munido de experiência com Agentes de Saúde iniciou no interior do Estado uma aposta na capacidade dessa trabalhadora, desse trabalhador, para uma redução das altas taxas de mortalidade infantil. Em Goiás, um jovem médico impulsionou com êxito projetos com os Agentes de Saúde. Paralelo a isto, muitas experiências foram desenvolvidas por profissionais e voluntários de todo o país, como estão registrados nos anais do I ENEMEC. Na década de 1990, as diferentes conquistas existentes foram referências para se chegar a um Programa Nacional com Agentes Comunitários de Saúde, como parte do Sistema Único de Saúde.

Com um grande percurso histórico no país desde as organizações educativas de base ao espaço institucional, as/os ACS são importantes educadores. Eles hoje testemunham com sua presença massiva nas periferias das grandes e pequenas cidades, nas áreas rurais do país, uma das mais extraordinárias e vivas conquistas da educação popular. Essa/esse Agente ainda não esgotou o que pode entregar de mais relevante para um país sempre erigido a partir de suas bases sociais, com sonhos de justiça e equidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulette Cavalcante. **A Educação Popular em Saúde no município de Recife-PE: em Busca da Integralidade**. 2003. 193 f. Tese (Doutorado Interinstitucional de Saúde Pública de Pernambuco) – Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

ÁVILA, Maria Marlene Marques. **Origem e evolução do Programa Agentes Comunitários de Saúde no Ceará**. Revista Brasileira de Promoção da Saúde, Fortaleza, v. 24 n. 2, p. 159-168, Abr./Jun., 2011.

BANDEIRA, Francikely da Cunha. **Agentes Comunitários de Saúde no Brasil e Educação Popular: das práticas voluntárias nas organizações de base aos serviços permanentes nas instituições públicas**. 2022. 415f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002. Disponível em: Acesso em: 30 jan. 2025.

BANDEIRA, Francikely da Cunha; GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **E o sino parou de tocar!** Como a educação em saúde ajudou a salvar vidas no sertão cearense. Revista Cocar. v.14 n.29 Maio/Ago. 2020 p.680-699. Disponível em < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3403>>. Acesso em 18 de agosto de 2025.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade eclesial de Base**. 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BOFF, Leonardo. **E a Igreja se fez povo**. Ecclesilogênese. São Paulo, Círculo do Livro, 1986.

BORNSTEIN, Vera Joana. **O Agente Comunitário de Saúde na Mediação de Saberes**. 2007, 231 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) –Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2007. Disponível em: Acesso em: 14 mar. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cinquenta e um anos depois**. In: STRECK, Danilo R, ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). Educação Popular lugar de construção social e coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular na área da saúde. In: VASCONCELOS, Eymard. Vasconcelos; PRADO, Ernane Valentim (orgs.). **A saúde nas**

palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular em saúde. São Paulo, Hucitec, 2017.

BRANT, Vinicius Caldeira. **Da resistência aos movimentos sociais:** a emergência das classes populares em São Paulo. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinicius Caldeira (orgs.). São Paulo: o povo em movimento. Petrópolis, RJ. Editora Vozes e CEBRAP, 1982.

CAMARGO, Cândido Procópio de Camargo; SOUSA, Beatriz Muniz de Souza; PIERUCCI, Antonio de Oliveira. Comunidades Eclesiais de base. In: SINGER, Paul.; BRANT, Vinicius Caldeira (orgs.). **São Paulo:** o povo em movimento. Petrópolis, RJ. Editora Vozes e CEBRAP, 1982.

CASTRO, Josué de. **Homens e caranguejos.** São Paulo, Editora brasiliense Soc. AN, 1967.

COSTA, Daianny. Política (verbetes) In: STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CRUZ, Pedro José Santos Cruz et al. **Educação popular em saúde:** princípios, desafios e perspectivas na reconstrução crítica do país. Revista Interface (Botucatu) 2024; 28: e230550. Disponível em: . Acesso em: 29 de jul. 2025.

DAVID, Helena Maria Leal. Do povo de Deus à institucionalização domesticadora: mudanças e passagens em duas décadas de Educação Popular com Agentes Comunitários de Saúde. In: VASCONCELOS, Eymard. Vasconcelos; PRADO, Ernane Valentim (orgs.). **A saúde nas palavras e nos gestos:** reflexões da rede de educação popular e saúde. São Paulo, Hucitec, 2017.

FAVRETTO, Arcídio. **Pastoral da saúde na paróquia.** São Paulo, Loyola, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-PauloFreire.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor, 1986. Disponível em: Acesso em: 12 ago. 2023.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento (Verbetes). In: STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA FILHO, Henrique. **Henfil na China**: antes da coca-cola. Rio de Janeiro: Record, 1986 IPPH. Anais do 1º. Encontro Nacional de Experiências em Medicina Comunitária. Lins-SP: Instituto Paulista de Promoção Humana/ Editora Todos Irmãos; 1980.

PARANAGUÁ, José; CASTRO, Janete Lima. **Os sanitaristas de Jucás e o Agente de Saúde**: Uma Entrevista com Antonio Carlile Holanda Lavor e Miria Campos Lavor. Natal: Una, 2016 LAVOR, Ivan Carlile. Silenciadores de sinos. Fortaleza, 2018.

MATOS, Aécio Gomes de. **Organização social de base**: reflexões sobre significados e métodos. Ministério do desenvolvimento agrário, Editorial Abraré, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa.; D'ELIA, João Carlos; SVITONE, Ennio. **O Programa Agentes de Saúde do Ceará**: um estudo de caso. Fortaleza: UNICEF, set. 1990.

NEVES, Rita de Cassia. Mediações em distintos campos de articulação: Saúde Indígena no Nordeste: compreensões e perspectivas sobre mediação e dilemas da interculturalidade. In: TEIXEIRA, C. C; VALLE, C. G; NEVES, R. C. **Saúde, mediações e mediadores**. Brasília: ABA Publicações; Natal: EDUFRN, 2017. Disponível em: Acesso em: 29 ago. 2025.

PALUDO, Conceição. Educação Popular (verbetes) In: STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

QUEIRÓS, Agleildes Arichele Leal. **A institucionalização do trabalho dos Agentes Comunitários de saúde em Recife**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) Universidade Federal de Pernambuco.

SÁ JÚNIOR, Luiz Salvador de Miranda. **Diretrizes para a política de saúde de um governo popular e democrático**. Cadernos de Saúde Pública, v. 3, Jul./Set., 1987. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2025.

SOUSA, Maria de Fátima de. **Agentes Comunitários de Saúde: choque de povo!** São Paulo: Hucitec, 2001. SOUZA, Herbert. Como se faz análise de conjuntura. 27 ed. Petrópolis, Vozes, 1984.

SINGER, Paul. Movimentos de Bairro. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinicius Caldeira (orgs). **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes e CEBRAP, 1982.

TENDLER, Judith. **Bom governo nos trópicos**: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Editora Revan, Brasília: DF: ENAP, 1998. (Tradução de: Good government in the tropics).

VASCONCELOS, Eymard. Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira. In: VASCONCELOS, Eymard. VASCONCELOS, PRADO, Ernane Valentim (org.). **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da Rede de Educação Popular nos Serviços de Saúde. São Paulo: Hucitec, 2017.

VASCONCELOS, Eymard; VASCONCELOS, Marcos Oliveira Dias; **A contribuição da Educação Popular na reorientação das práticas e da política de saúde no Brasil**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43. Jan./Jun., 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v24n43/0104-7043-faeeba-24-43-00089.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

VIEIRA-MEYER, Anya. Pimentel Gomes Fernandes. **Entrevista**: Dr. Carlile. Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 13, 2015.

WERNER, David. **Onde não há médico**. São Paulo: paulinas, 1984.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.020

CONFLUINDO SABERES: A LITERATURA ORAL VAI À ESCOLA DO CAMPO

Daniela Souza Silva¹

RESUMO

A motivação para leitura e escrita nas escolas públicas do campo é uma questão emergente, pois os estudantes é notória falta de interesse, engajamento nas atividades propostas e dificuldades que muitos estudantes manifestam ao ler textos literários, que muitas vezes não dialogam com suas realidades. É necessário contextualizar as atividades de leitura às experiências dos estudantes para evitar que a leitura se torne mecânica e obrigatória. Assim, este trabalho propõe analisar o potencial da Literatura de Cordel para promover o letramento literário em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo. A pesquisa realiza-se por meio de um estudo de caso, utilizando o método da pesquisa-ação, uma abordagem participativa que permite inserir as atividades nas práticas pedagógicas. As etapas incluem revisão bibliográfica, elaboração de um plano de trabalho, realização de oficinas, aplicação de questionários e análise dos resultados. Acredita-se que, por meio dessas atividades, o prazer pela leitura seja estimulado, contribuindo para o desenvolvimento do letramento literário, visando formar leitores capazes de compreender e apreciar textos literários diversos, expandindo suas perspectivas sobre o mundo. , a partir das discussões propostas por (Durão

1 Mestra em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLitCult/UFBA). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela UFBA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9502-6796>
E-mail: dansousil@yahoo.com.br /danbibito30@gmail.com.

e Cechinel, 2022), (Cosson, 2019), (Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro 2012), (Roiphe; Pimentel 2021), dentre outros.

Palavras-chave: Literatura de cordel, Ensino literário, Educação do campo.

INTRODUÇÃO

“Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar.” (Colomer, 2007, p. 118)

A investigação desta pesquisa origina-se de uma inquietação da pesquisadora, professora da Educação Básica que leciona há quatorze anos no Ensino Fundamental. A motivação surgiu ao perceber uma mudança de postura dos estudantes em relação ao livro e à leitura literária ao longo das etapas do Ensino Fundamental, que transita de um encantamento inicial ao visível desinteresse na pré-adolescência.

O incentivo à leitura e à escrita é uma questão emergente nas escolas, sobretudo nas públicas. Salienta-se que é constante, por parte dos professores, a discussão sobre a formação de leitores, contudo, isso aparece como uma atividade complexa para muitos educadores, pois a leitura não se finda na mera decodificação das palavras. Ler não é só transformar grafemas em fonemas.

Pode-se afirmar que a leitura é um processo cognitivo complexo no qual está intrínseco a decodificação e a interação, a partir da extração e da atribuição de significados, na relação com os mais variados contextos (sociais, históricos e culturais) de que os sujeitos participam. Afinal, “ensinar a ler é muito mais do que trabalhar a leitura em sua função básica – a informativa” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 38).

Sendo assim, formar leitores proficientes na Educação Básica tem se mostrado um imenso desafio para os docentes. Entretanto, em uma sociedade essencialmente letrada, na qual o texto escrito permeia todos os campos, muito mais que alfabetizar, o papel da escola passa a ser promover o letramento, ou seja, fazer com que os estudantes leiam e se apropriem da escrita e das práticas sociais relacionadas.

Há uma pressão social em relação à leitura e à formação do leitor, contudo, no “chão da escola”, é possível perceber que essa cobrança ainda está associada à leitura utilitária. Apesar de haver algumas ações visando o acesso ao texto literário, a escola segue dividindo as leituras entre pra-

zerosas e boas, tendo como base para validação dessa leitura literária o cânone, negando qualquer possibilidade de existir conhecimento, cultura e conteúdo válido para a aprendizagem nos textos ditos pertencentes à literatura popular.

Entendendo que conduzir e formar o leitor literário são tarefas que a escola ainda mantém pendente, e, sendo ela uma importante agência de letramento, é seu dever proporcionar aos educandos as mais diversas práticas e eventos sociais que envolvam a leitura de textos literários diversos (canônicos e não canônicos, orais e escritos). Pois, através da leitura, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que os cercam, acrescentando vida e sabor a sua existência.

Nesse sentido, para estabelecer um ensino literário cujo objetivo é alcançar a heterogeneidade que está presente em todas as salas de aula, independentemente do local onde está inserida, é necessário romper com os ditames dos programas que determinam e privilegiam leituras baseadas apenas no cânone, visto que tais obras não são representativas para todos. Muitas vezes a ação de ofertar apenas textos canônicos para leitores ainda em estágio inicial de formação leitora pode ser mais danosa do que se imagina, pois, ao invés de aproximar e atrair o leitor, o resultado pode ser inverso, ou seja, de repulsa, enfado e afastamento.

Os autores Durão e Cechinel (2022, p. 18) corroboram esse pensamento, afirmando que “[...] Machado de Assis não é universal a ponto de conseguir se comunicar diretamente com os excluídos; só as imensas diferenças linguísticas entre esses dois universos já são prova cabal disso”. Machado aqui comparece metonimicamente para representar o cânone que, na maioria das vezes, apresenta uma realidade e uma linguagem de difícil acesso para os estudantes, fazendo com que não haja leitura, apenas a decodificação da escrita, pois o aluno pouco acessa e compreende.

Reforça-se que este trabalho não nega a importância do cânone literário e nem a importância de apresentá-lo aos estudantes, uma vez que dificilmente eles acessariam sem intermédio da escola. Todavia, discute-se

que são necessárias estratégias para chegar até tais obras. Pois, solicitar a leitura de textos tão complexos, seja do ponto de vista linguístico e/ou histórico, para aprendizes que ainda não possuem arcabouço teórico e não dominam estratégias de leituras tão necessárias para a sua compreensão é algo que não pode conduzir ao êxito, muito pelo contrário, uma postura como essa pode trazer um resultado reverso ao que se propõe a escola e o ensino literário.

Nesse contexto, torna-se mais viável, durante o processo de efetivação do letramento literário, partir do que os estudantes conhecem e externam interesse para o que desconhecem, de modo que eles tenham a oportunidade de perceber seu mundo nas páginas dos livros e construir uma imagem de si mesmos enquanto leitores e, assim, possam adentrar, conhecer e, quem sabe, perceber-se também como parte desses novos mundos que estão sendo apresentados.

Em vista disso, para que a leitura literária seja um ato democrático no ambiente escolar, no momento de selecionar os textos que serão ofertados aos estudantes, tal qual afirma Cosson (2019, p. 27), “é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa”. Diante do exposto, a escolha pelo trabalho com a literatura oral se deu por entender que a oralidade já faz parte da cultura dos sujeitos do campo e o grande potencial da literatura de cordel, uma vez que esta trata de diferentes temas, sobretudo aqueles que estão nas raízes do povo nordestino e campesino. Ainda que tenha como matriz a escritura na contemporaneidade, o cordel está diretamente ligado à oralidade, uma poética que continua reivindicando a voz, o corpo e a coletividade, pois ele pode até partir da escritura, mas seus versos pressupõem e reivindicam a voz, a performance e o outro.

A literatura oral aparece neste trabalho como uma possibilidade para a promoção do letramento literário dos sujeitos campesinos, visto que os estudantes que estão inseridos neste ambiente escolar encontrarão refletidos nos folhetos parte de sua realidade e cultura, o que servirá de incentivo ao encantamento e permitirá uma identificação maior com o

que está sendo lido, abrindo caminhos para a inserção de outros textos literários e transformando os momentos dedicados à leitura em atividades prazerosas e ricas de aprendizados.

É na literatura oral que encontramos a raiz cultural e a identidade de um povo, sobretudo os modos de viver, pensar, sentir, agir e comunicar das comunidades do campo. Ofertar aos alunos a oportunidade de se verem representados no que está escrito é possibilitar que eles se percebam enquanto sujeitos e parte desse mundo no qual estão inseridos. Portanto, conceder à oralidade um lugar de protagonismo na sala de aula é entender que levar em consideração as questões culturais e identitárias dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pode resultar em engajamento e motivação, refletindo diretamente na aprendizagem dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Assim, esse estudo tem como objetivo analisar o potencial da literatura de cordel para promoção do letramento literário em sala de aula, na Educação do Campo, a partir de um estudo de caso com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

PLANEJANDO A SEMEADURA: SOBRE A SELEÇÃO DE TEXTOS E O MÉTODO

A elaboração de um Plano de Ação é uma das atividades desenvolvidas pelo professor-pesquisador quando o estudo de caso faz parte das etapas da pesquisa acadêmica. Deste modo, a produção de uma proposta pedagógica foi imprescindível, uma vez que a pesquisa foi realizada em sala de aula e envolveu estudantes da Educação Básica. Esse plano de trabalho norteou as atividades propostas pela pesquisadora e a interpretação dos resultados obtidos a partir da execução dessas atividades por parte dos estudantes durante as oficinas.

O plano de ação buscou promover o letramento literário e incentivar uma leitura crítica e significativa por meio da literatura de cordel. Para isso, foi organizada uma sequência de atividades sistematizadas, visando proporcionar aos estudantes do campo uma experiência estética em cada

encontro. Os textos e atividades foram escolhidos conforme as temáticas trabalhadas, não apenas para apresentar o gênero, mas para promover reflexões que dialogassem com a realidade dos aprendizes — seja pelos temas, pelos contextos de produção ou pelas problemáticas que afetam as comunidades rurais e a sociedade.

A construção dessa sequência teve como base os estudos de autores como Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012), Marco Haurélio (2013), Gilles Villeneuve Souza Nascimento (2019) e Rildo Cosson (2019), que consiste em observar e conhecer como o trabalho com a poesia de cordel pode estimular os alunos a fazerem da leitura literária e da escrita algo prazeroso.

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de ética, foram realizados 10 encontros semanais com a turma do 9º ano. Antes de iniciar os encontros, foi promovida uma roda de conversa como atividade inicial, culminando em uma produção textual que permitiu aos estudantes expressar suas subjetividades, recordações de leitura, vivências pessoais, cultura, ancestralidade, ideologias e emoções tanto em casa quanto na escola.

Fig. 1 - Roda de conversa (1º encontro)



Fonte: Registros da pesquisadora (2022).



A roda de conversa foi pensada justamente para evitar que um questionário, pela faixa etária dos estudantes, mascarasse ou induzisse respostas que não refletissem a realidade, pois, como o corpo muitas vezes fala mais do que as palavras, a pesquisadora entendeu que, por meio da conversa, seria possível ler gestos e expressões e interpretar melhor os questionamentos; após a análise da participação na roda e dos textos produzidos, iniciaram-se as atividades.

Analisando o resultado, percebe-se que os alunos não têm aversão à leitura ou à leitura literária em si, mas não cresceram em um ambiente leitor nem possuem referência de leitura no âmbito familiar, tendo pouca oportunidade de acessar a literatura para além dos muros da escola, o que pode levá-los a entender a leitura como obrigação escolar, já não houve contato com o livro literário fora da sala de aula, e, muitas vezes, a metodologia docente reforça esse entendimento, uma vez que toda atividade de leitura proposta na escola envolve a cobrança de resumo, ficha ou resenha, o que torna a leitura uma obrigação para cumprir tarefas.

Durante o encontro, ficou evidente a baixa motivação dos alunos do campo para a leitura, especialmente diante de textos literários. Muitos relataram sono, cansaço e associaram a leitura à obrigação de tirar notas ou responder avaliações. Essa resistência não se deve apenas à didática repetitiva, mas à falta de hábito, identificação e dificuldade de compreensão. Afinal, “seja qual for a finalidade da leitura, evidencia-se a participação do leitor na construção do sentido do texto” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 30). Para leitores iniciantes, é difícil compreender uma linguagem que não dialoga com sua realidade. Nessa perspectiva, Cosson (2019, p. 27) afirma que: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visão do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” Por tanto, o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Ainda sobre esse aspecto, Kramer enfatiza que:

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato, isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediada ou mediadora, a leitura permite ao leitor pensar, ser crítico, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la e modificá-la (Kramer, 2021, p. 123).

Desse modo, é possível perceber que a interação entre o leitor e o texto parte da identificação com o que está sendo lido; é difícil haver uma troca quando não há encontro entre as partes envolvidas. Esse fato revela, assim como já foi defendido anteriormente, a necessidade de um trabalho mais criterioso por parte dos docentes no momento da seleção de livros e textos literários, estabelecendo como critério primordial para escolha dos títulos, livros que apresentem contextos próximos ao conhecimento de mundo dos estudantes, abordando temáticas que chamem a atenção e sejam do interesse desses jovens. Não que a escola deva se limitar a atender apenas aos interesses dos estudantes, mas é preciso entender que não se forma um leitor literário apenas com a oferta de livros, é preciso formar o leitor possibilitando mecanismos e conduzindo esse processo de forma sistemática, e isso é papel do professor.

Durante as oficinas, a poesia de cordel foi trabalhada de uma forma dinâmica, cantada em voz alta, explicitando a sua forte relação com a oralidade. A fim de promover o encantamento, as aulas iniciaram com contação de história ou leitura dramatizada dos “folhetos” de cordéis selecionados.

Após a leitura expressiva do texto, seja por parte da professora ou dos próprios estudantes, foram propostas atividades diversas, tais como: análise de textos, pesquisas, apresentação da história e estrutura do gênero, apresentação dos autores e autoras, análise de xilogravuras e vídeos. Essas atividades foram as mais dinâmicas possíveis, pois a intenção era desassociar a leitura literária das atividades corriqueiras geralmente cobradas pelos professores, a saber: resumos, resenhas e fichamentos. Com essas atividades, acreditou-se que seria possível conhecer a história, as especificidades do gênero, as temáticas trabalhadas e se expressar através das

produções textuais, estas que foram propostas tendo como finalidade perceber a recepção dos textos por parte dos alunos.

Entendendo que o diagnóstico de uma pesquisa perpassa pelo diálogo, pela observação e pela escuta das pessoas envolvidas, o terceiro momento consistiu na aplicação de uma pesquisa qualitativa. O questionário qualitativo deu conta de validar as observações e impressões em relação à receptividade dos trabalhos com a literatura de cordel em sala de aula. A análise dos dados permitiu compreender que levar em consideração as questões identitárias e culturais refletem no engajamento dos discentes durante as práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

LER RIMA COM PRAZER: COMO FOI A EXPERIÊNCIA

Ao compreender melhor os desafios que afetam a motivação dos alunos do campo para a leitura literária, bem como os entraves no ensino de literatura na Educação Básica, foi possível redirecionar a pesquisa para promover uma participação mais efetiva dos estudantes. Nesse cenário, o planejamento — que envolve escolhas, atitudes e procedimentos — revela-se uma ação política, exigindo decisões conscientes e rompendo com a ideia de neutralidade pedagógica. Assim, este trabalho não se limita a uma exigência da prática educacional, mas se afirma como expressão de uma necessidade urgente de mudança.

Como parte do projeto de pesquisa, o plano de ação foi elaborado antes dos encontros com a turma. No entanto, como destaca Luckesi (1994), “o planejamento, entendido como um ato político, será dinâmico e constante, pois estará afeito a uma constante tomada de decisão”. Ciente de que o planejamento deve ser flexível e adaptável, algumas atividades foram modificadas e novos textos escolhidos, visando atender às demandas da escola e despertar o interesse dos estudantes.

Sendo uma pesquisa-ação — centrada na prática e cuja investigação parte da ação — é essencial estimular a participação ativa dos envolvidos.

Como afirma David Tripp (2005, p. 446), esse tipo de pesquisa “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Assim, a cada texto lido e atividade proposta, o engajamento da turma era observado, e os alunos eram incentivados a compartilhar suas impressões. Essa postura evidenciava que eles não eram apenas receptores, mas coautores da pesquisa. As atividades eram construídas com eles — e não apenas para eles.

Sobre o trabalho com o cordel em sala de aula, os autores Alberto Roiphe e Rosilene Pimentel (2021, p. 51) destacam que:

Personalizar o ensino e a aprendizagem com cordel para nossos estudantes requer um trabalho criterioso de planejamento, pautado em uma metodologia bem definida que vai além de uma simples apresentação do que é o cordel e sua estrutura. Tendo em vista que a aprendizagem precisa fazer sentido, ou seja, ser significativa para o aluno, devemos priorizar uma metodologia que favoreça o protagonismo, desperte neles o interesse, a curiosidade e a identificação, para que o encontro ou reencontro com o cordel aconteça intermediado por estratégias pedagógicas que promovam também a identificação do valor do gênero e seu reconhecimento como um bem cultural essencial. (Roiphe e Pimentel, 2021, p. 51)

Em conformidade com os pesquisadores, os textos foram escolhidos com base nos interesses dos estudantes e na temática proposta, permitindo à turma explorar as múltiplas faces da literatura de cordel. Essa manifestação artística abrange uma ampla variedade de temas — do cômico aos dramas históricos — e inclui os chamados “folhetos de circunstância”, que, segundo Haurélio (2013), narravam fatos de diferentes épocas e foram tão valorizados que o cordel chegou a ser conhecido como “jornal do povo”.

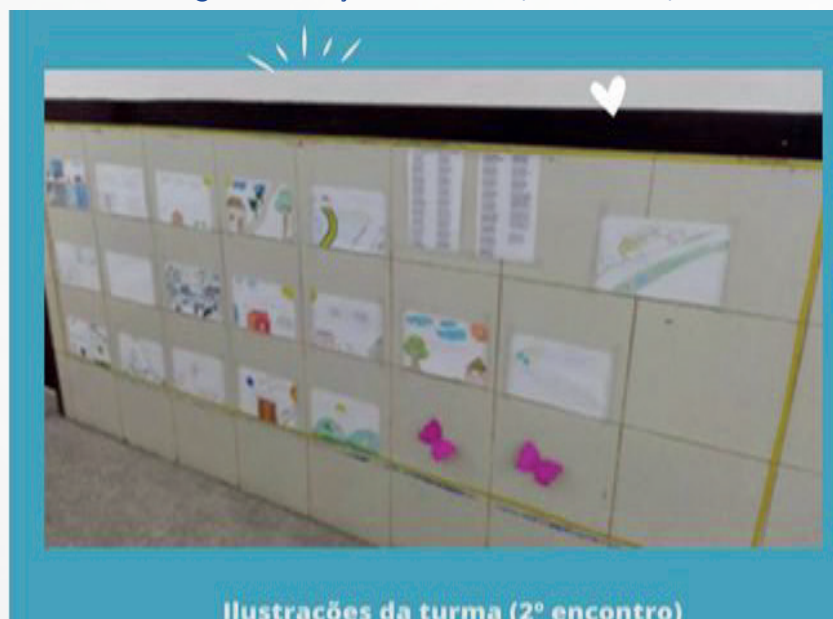
As Oficinas 1 e 2, com o tema “Dando asas à imaginação”, incluíram a leitura de *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos (1978), uma narrativa utópica sobre uma cidade de fartura e felicidade, onde tudo — comida, vestimenta e dinheiro — existe em abundância. Roupas e dinheiro brotam em árvores, os alimentos já vêm prontos, e ninguém precisa traba-

lhar para viver bem. A leitura performática encantou os estudantes, como se via em seus semblantes. Os momentos de leitura expressiva, conduzidos pela pesquisadora e pelos alunos, foram essenciais para alcançar os objetivos da oficina, como destacam Marinho e Pinheiro (2012, p. 129):

A leitura oral dos folhetos de cordel é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser a de ler em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado. (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 129)

Após a declamação, cópias do texto foram distribuídas para leitura silenciosa. Os/as estudantes escolheram trechos favoritos, leram em voz alta e explicaram suas escolhas. O momento revelou o poder das rimas e da metrificação, que encantaram os alunos — muitos cantavam sem perceber, o que foi uma grata surpresa. Ao final, produziram desenhos inspirados no texto, que foram expostos na escola, enriquecendo ainda mais a experiência.

Fig. 2 - Ilustrações da turma (2º encontro)



Fonte: Registro da pesquisadora.



A segunda oficina deu continuidade à atividade realizada no primeiro encontro. Os aprendizes foram convidados a fazer a leitura em voz alta, sendo que cada um ficou responsável pela leitura de uma estrofe até que o texto fosse finalizado. Após a leitura, iniciou-se um debate em relação às questões suscitadas pelo texto.

De acordo como Marinho e Pinheiro (2012, p. 130), “qualquer que seja o método de abordagem do texto literário, o debate em algum momento deverá ser privilegiado”. Sendo assim, as discussões foram conduzidas de forma que os alunos refletissem sobre como seria viver em um lugar como aquele, onde há abundância de dinheiro e comida. Para suscitar tais reflexões, os seguintes questionamentos foram lançados: Vocês já imaginaram como seria viver em um lugar como esse? Por que o autor apresenta esse ambiente com abundância de dinheiro e comida?

Os alunos ficaram bem à vontade e foram se posicionando, cada um no seu tempo, em relação aos questionamentos. Destaca-se abaixo o diálogo de um grupo de alunos:

Professora, acho que não seria tão bom viver em um lugar assim por muito tempo. Acho que seria chato não precisar fazer nada para conseguir as coisas (Estudante E.).

Oxe, aí que seria bom ter tudo e não precisar fazer nada (risos) (Estudante C.).

Sei não, viu. Seria bom ter tudo e não precisar fazer nada, mas que sentido teria uma vida assim? (Estudante A.).

A primeira pergunta gerou uma discussão acalorada e interessante, pois as opiniões divergiram, o que é bastante saudável e esperado diante do contexto. Em seguida, os/as alunos/as foram estimulados a pensar, tal qual fez o autor Manoel Camilo dos Santos (1978), numa cidade ideal. Para executar a atividade proposta foi necessário imaginar e descrever a cidade onde gostariam de viver, como seria o lugar e as pessoas que ali habitariam, uma espécie de paraíso particular. Muitos deles demonstram que não se preocupam apenas com riquezas materiais, mas valorizam a sensibilidade, a paz, a harmonia e a ausência de preconceitos.

A atividade transitou entre a imaginação e a crítica à realidade, estimulando os/as estudantes a refletirem sobre a não concretização do lugar utópico diante do contexto que os cerca. O trabalho com o texto revelou-se proveitoso ao despertar sensibilidade, inquietações e a força da oralidade. Nos terceiro e quarto encontros, com o tema “Conhecendo o gênero e seus percussores”, foram apresentadas as características, temáticas e modalidades do cordel, além de autores e autoras tradicionais e contemporâneos. Os alunos também leram *O Cavalo que Defecava Dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros (2016), e pesquisaram sobre os fundadores do cordel.

Os alunos se encantaram e se divertiram com a leitura, associando trechos do texto ao filme *O Auto da Compadecida*. Destacaram as artimanhas do compadre pobre que engana o rico, vendendo um animal doente como se fosse mágico, capaz de defecar dinheiro, e fingindo que um instrumento musical ressuscita mortos. As lembranças de João Grilo e Chicó, personagens do filme que vivem situações semelhantes, provocaram muitas risadas.

Fig. 3 - Momento de leitura



Fonte: Registro da pesquisadora.



Foram apresentadas as principais características e teorias sobre a literatura de cordel, ressaltando seu valor como patrimônio cultural brasileiro. Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 133), é essencial que o cordel seja reconhecido como uma produção cultural valiosa, que merece ser preservada. A exposição foi dinâmica, com capas de cordéis e um acervo de folhetos e livros disponíveis para leitura. Ao final, os alunos apreciaram as histórias e valorizaram essa rica forma de expressão literária.

A temática do quinto e do sexto encontro foi “Lendas do meu Brasil”, e a escolha das lendas trabalhadas se deu pela vivência dos estudantes e pelas histórias locais. Não caberia, estando em uma comunidade do campo, onde a oralidade é tão forte, trazer lendas que apresentassem “personagens” que eles desconheciam. Ainda de acordo com as reflexões propostas pelos pesquisadores Marinho e Pinheiro (2012, p. 125):

O trabalho com a literatura popular pressupõe essa “empatia sincera e prolongada” e, sobretudo, uma “relação amorosa”. Diria, também, uma atitude humilde, receptiva diante da cultura popular para poder apreender lhe os sentidos e não interpretá-la de modo redutor. (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 125):

Diante disso, levei para a sala de aula os textos A Lenda da Caipora, de Gonçalo Ferreira Silva (2005), e O Lobisomem, de Sírliá Lima (2013), ambas em formato de cordel, que contam histórias semelhantes aos relatos de aparecimento desses seres encantados no local.

No campo, lendas são reais e os seres encantados, como Curupira e Lobisomem, fazem parte do cotidiano. Trabalhar com essas narrativas é encantador, pois o que a cidade vê como fantasia, os sujeitos do campo reconhecem como realidade que coexiste com seus corpos. Para eles, Curupira, Caipora e Lobisomem habitam o mundo material — são ouvidos, vistos e frequentemente mencionados em relatos de vizinhos e parentes. Mesmo que os estudantes não tenham tido contato direto, sempre conhecem alguém que teve. Como, então, duvidar de sua existência?

Foi justamente imerso nesse campo fecundo que o trabalho com as lendas adaptadas ao cordel foi iniciado. A magia tomou conta da escola.

Durante o quinto encontro, os estudantes leram a lenda da Caipora e, envolvidos pela força das rimas, entregaram-se com plenitude à leitura performática. Com vozes entoadas com força e movimentos expressivos, a sala se encheu de encanto. Os aprendizes, que antes se escondiam, agora abraçaram a atividade.

Foi nesse campo fértil que se iniciou o trabalho com lendas adaptadas ao cordel, trazendo magia à escola. No quinto encontro, os estudantes leram a lenda da Caipora e, tomados pela força das rimas, entregaram-se à leitura performática com vozes potentes e gestos expressivos, enchendo a sala de encanto. Aqueles que antes se escondiam, agora se mostravam envolvidos. Após a leitura, uma roda de conversa estimulou a participação com perguntas como: “Vocês já ouviram falar da Caipora?”, “Quem é a Caipora?”, “Alguém já teve ou conhece quem teve contato com ela?”. As questões serviram como convite à partilha, e os estudantes trouxeram relatos de encontros com esse ser misterioso nas matas locais.

Para o sexto encontro, a sala de aula foi organizada em semicírculo e o texto O Lobisomem, da autora Sírliia Lima (2013), foi entregue aos alunos. Após a leitura inicial do texto, três estudantes fizeram uma leitura performática, intercalando as estrofes de forma espontânea. Em seguida, assistiram a um vídeo de animação em cordel sobre o “Causo do Lobisomem”.² Os alunos ficaram envolvidos com a animação e logo começaram um bate-papo sobre o tema, sem a necessidade de questionamentos adicionais, uma vez que ao finalizar o vídeo ouvi:

Professora, nas noites de lua cheia, escutam os uivos do Lobisomem (Estudante A.).

Professora, uma vez ele ficou arranhando a porta lá de casa. Nós ficamos morrendo de medo (Estudante JL.).

Pró Dani, teve uma vez fomos à festa e na volta percebemos um bicho estranho na moita, saímos correndo, entramos em casa e trancamos

2 CAUSOS DE CORDEL. O Causo do Lobisomem Animação em Cordel. YouTube, 1 dez. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CqE76KUAK_M. Acesso em: 30 set. 2022.

a porta. Daí, só escutam os ele uivando. Naquele dia, quase morri de medo (Estudante R.).

Pela manhã, os alunos compartilharam diversos relatos sobre o lobisomem, figura presente na comunidade local. O encontro foi enriquecedor, com participação autêntica e animada, já que a oralidade é parte do cotidiano dos estudantes. Na oficina, foram convidados a escrever narrativas em versos sobre o aparecimento do lobisomem, criando ao menos seis estrofes em sextilhas com rimas no padrão XAXAXA. Embora não fosse cordel, por exigir regras que ainda não dominam, o gênero serviu como inspiração para formar leitores de textos literários. Afinal, retomando as reflexões propostas por Marinho e Pinheiro (2012, p. 12), “ninguém aprende a gostar de folhetos decorando regras sobre métricas e rimas”. Os pesquisadores Alberto Roiphe e Rosilene Pimentel (2021, p. 51), também partem desse mesmo pressuposto e chamam a atenção para uma questão muito importante ao afirmar que:

Nas atividades com o cordel na escola, o protagonismo do estudante não pode ser compreendido e disseminado como competência para criar narrativas em cordel. O fato de se conhecer a estrutura e criar rimas não é o suficiente para compor cordéis, pois o trato com este corpo literário requer habilidades específicas, pesquisa, talento e um burilar poético das palavras, combatendo inclusive a ideia distorcida de quem associa a composição em versos pelos cordelistas a uma linguagem coloquial muitas vezes representada por erros grosseiros em língua portuguesa como se eles fossem representantes da estrutura do cordel. (Roiphe;Pimentel, 2021, p. 51),

Para que os estudantes compreendessem que o cordel vai além dos versos rimados, seus textos foram chamados de narrativas inspiradas no cordel. Durante a escrita, enfrentaram dificuldades para encontrar rimas adequadas, revelando a complexidade do gênero. Aproveitei esse momento para mostrar que, ao contrário do senso comum, escrever cordel exige amplo repertório e domínio técnico. Apesar da linguagem acessível, sua estrutura é sofisticada e exige conhecimento específico. Os alunos ficaram surpresos ao perceberem que, como muitos, subestima-

vam a exigência desse gênero discursivo. Os estudantes ficaram surpresos com a complexidade da escrita desse gênero discursivo, mas satisfeitos por terem conseguido executar de forma brilhante a proposta.

Os sétimo e oitavo encontros abordaram o tema “Xilogravura, mas o que é isso?”, com foco na compreensão aprofundada dessa arte. Não houve leitura de textos, mas uma apresentação da xilogravura, tão ligada ao cordel que se tornam quase sinônimos. Falar de um é evocar o outro. Essas expressões estão profundamente enraizadas no imaginário nordestino — e brasileiro —, retroalimentando-se e resistindo juntas às transformações sociais.

Segundo Roiphe e Pimentel (2011, p. 27), “uma das formas tradicionais da linguagem visual na capa do folheto de cordel é a xilogravura, isto é, a gravura elaborada em madeira”. Essa arte antiga, assim como o cordel, ainda é pouco valorizada em espaços de poder. Por muito tempo, ilustrou principalmente as capas dos folhetos, tornando-se tão associada ao cordel que muitos a confundem com o próprio texto. Haurélio (2013, p. 81) reforça: “quando se fala em ilustrações no cordel, evoca-se, de imediato, a xilogravura como a imagem por excelência”. Imagem e texto se entrelaçam de tal forma que um termo inevitavelmente remete ao outro.

Era um dia especial na sala de aula: o projetor estava pronto para revelar o mistério da xilogravura. Nos slides, perguntas provocativas aguardavam os alunos: “Vocês já ouviram falar de xilogravura? Sabem o que é e como se faz?”. As reações foram diversas — alguns nunca tinham ouvido falar, outros lembravam o nome, mas desconheciam seu significado. A professora-pesquisadora, então, iniciou a apresentação. À medida que as informações surgiam, os rostos se iluminavam e sorrisos de reconhecimento apareciam entre os que antes diziam não saber nada sobre essa arte. Alguns alunos comentaram:

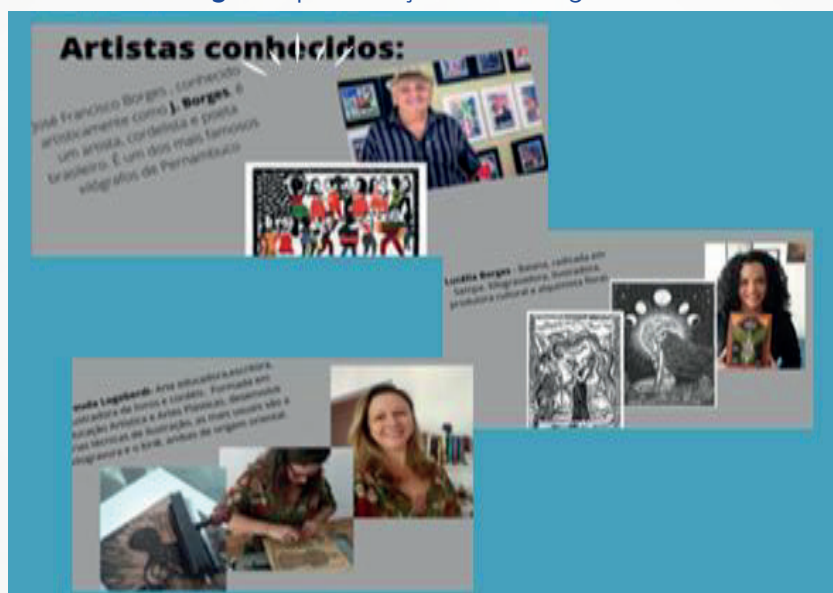
Ah!! Pró, são os desenhos do cordel (Estudante A.).

Eu conheço a xilogravura (Estudante JL).

Eu conheço esses desenhos, pró (Estudante E.).

No encontro sobre a xilogravura e sua relação com o cordel, os alunos demonstraram curiosidade e dúvidas iniciais. Ao verem as imagens, seus rostos se iluminaram e o riso revelou familiaridade com a arte. A história da xilogravura foi apresentada, destacando sua conexão com o cordel, reforçada pelo vídeo “J. Borges – Xilogravura e Literatura de Cordel”, exibido no Jornal Hoje (Rede Globo, 2014). Os estudantes também conheceram obras de outros artistas, inclusive mulheres, o que os surpreendeu positivamente. A aula tornou-se dinâmica e envolvente, valorizando essa arte antiga e significativa.

Fig. 4 - Apresentação sobre xilogravura



Fonte: Registro da pesquisadora (2022).

Após a apresentação sobre a arte, história e artistas, a turma assistiu ao vídeo “Xilogravura: como fazer?”. O objetivo era ir além da explicação oral e mostrar, na prática, o trabalho dos artistas, revelando a riqueza de detalhes da técnica do entalhe. O vídeo evidenciou a necessidade de domínio dos instrumentos e coordenação motora para que a gravura ganhe contornos precisos e se destaque na impressão, despertando nos alunos um novo olhar sobre essa arte e seus criadores.

Durante esse encontro, ficou perceptível a imensa satisfação e entusiasmo por parte da turma, era visível que o estado de encantamento estava presente entre eles que, a todo o momento, teciam comentários e lançavam perguntas como:

Vixe! Isso é difícil de fazer, professora (Estudante W.).

Imagina ficar cavando a madeira para aparecer cada detalhe do desenho! (Estudante A2).

Pró, nós vamos fazer xilogravura? (Estudante TC.).

Diante do entusiasmo dos estudantes, foi proposta uma atividade prática para que vivenciassem a criação e impressão de gravuras, utilizando a técnica da isogravura – semelhante à xilogravura, mas sem materiais cortantes. A oficina começou com uma explicação e o vídeo instrutivo “Como fazer isogravura”. Em seguida, foram distribuídos os materiais: bandejas de isopor, papel A4, rolos de pintura, lápis preto, tesoura sem ponta e tinta acrílica preta. Os alunos criaram livremente suas imagens, desenhando ou decalcando na bandeja, entalhando com lápis ou caneta, pintando com tinta preta e, por fim, imprimindo suas gravuras no papel. A atividade permitiu que colocassem suas ideias em prática e experimentassem o processo artístico de forma concreta.

Fig. 5 - Resultado da oficina



Fonte: Registro da pesquisadora.



As imagens revelam o sucesso da oficina: alunos envolvidos, felizes e gravuras impressionantes. Foi uma demonstração clara de que arte e literatura têm o poder de humanizar e transformar.

No último encontro, os alunos conheceram o livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*, de Jarid Arraes (2020), que narra a trajetória de mulheres negras marcantes, silenciadas pela escravidão, racismo e machismo. A oficina foi adaptada para destacar essas histórias inspiradoras, promovendo uma experiência reflexiva. Para iniciar, os nomes de cinco heroínas – Maria Felipa, Tereza de Benguela, Maria Firmina dos Reis, Luiza Mahin e Aqualtune – foram escritos na lousa em letras grandes, chamando atenção. Ao serem questionados se conheciam essas figuras, a resposta dos estudantes foi imediata e unânime: “NÃO!”.

A Lei 10.639/2003 representou um avanço ao incluir a história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, mas ainda é preciso garantir sua presença efetiva e integrada ao longo dos 200 dias letivos, sem restringi-la a datas comemorativas. Na oficina, os alunos foram divididos em grupos para ler e destacar estrofes sobre heroínas negras. Cada grupo apresentou uma figura, ressaltando seu nome, origem e o motivo de sua relevância. Em seguida, realizaram uma leitura expressiva do cordel, com ritmo e animação surpreendentes, dando vida ao gênero. Ao final, demonstraram satisfação ao conhecer mulheres negras que simbolizam luta, força e resistência. Foi um momento profundamente inspirador.

Durante a atividade, as alunas demonstraram interesse em conhecer mais sobre a história do povo negro, buscando narrativas que valorizassem suas potências e representações positivas. Os alunos também se mostraram curiosos sobre a força e sabedoria das mulheres negras apresentadas. Para compartilhar esse conhecimento com a comunidade escolar, organizaram-se em grupos e criaram cartazes com biografias e trechos dos cordéis das heroínas pesquisadas. Foi necessário orientá-los sobre a confiabilidade das fontes digitais e auxiliar na construção do gênero textual, mas todos concluíram seus trabalhos com entusiasmo. Os cartazes foram expostos na área externa da sala, permitindo que a comunidade escolar

conhecesse essas mulheres e suas conquistas. A atividade foi enriquecedora, promovendo o aprendizado sobre a história do povo negro e o protagonismo feminino.

Fig. 6 - Cartazes elaborados pelos estudantes



Fonte: Registro da pesquisadora.

Assim sendo, as atividades foram sequenciadas de maneira que dialogassem entre si. E, ao final de cada oficina, foi analisado o envolvimento e a participação dos alunos durante as atividades propostas.

COLHENDO OS FRUTOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Até recentemente, o homem do campo era retratado nos livros didáticos de forma estereotipada – com capim na boca, chapéu de palha e fala distante da norma padrão. Essa representação, embora naturalizada, é também uma forma de violência. Valorizar a oralidade nas comunidades rurais, onde o saber é transmitido pela voz, é um gesto reparador, capaz de fortalecer a autoestima de quem historicamente foi inferiorizado pela urbanidade.

Ao refletir sobre o trabalho com poesia, retomo Marinho e Pinheiro (2012, p. 8), que destacam o poder da linguagem poética em gerar experiências estéticas e sociais únicas, capazes de transformar vidas. Com



este trabalho, busquei contribuir para a formação leitora dos estudantes, apontando a literatura oral — que mesmo escrita reivindica sua força na oralidade — como caminho possível e eficaz para esse propósito.

Na conversa com a turma, ficou evidente que os estudantes do campo precisavam se reconhecer como leitores — e o cordel tornou isso possível. Com linguagem acessível e temas diversos, essa “literatura camaleônica”, que une verso, corpo e voz, abriu caminhos para outras leituras, sendo meio e não fim do letramento. Nos encontros, o texto literário e a leitura expressiva ganharam protagonismo, e os alunos, antes desmotivados, passaram a se alegrar, dramatizar e declamar com ritmo e cadência, revelando envolvimento e encantamento.

Ao longo das atividades, o engajamento da turma cresceu, revelando que os objetivos foram alcançados. Com alunos motivados, textos canônicos passaram a ser incluídos, e a leitura deixou de provocar resistência — a semente lançada começava a germinar. Embora o diagnóstico tenha se apoiado no diálogo, na observação e na escuta, a proposta de letramento literário via cordel mostrou-se eficaz. Um questionário qualitativo confirmou a receptividade em sala, e os resultados evidenciaram que considerar aspectos identitários e culturais potencializa o envolvimento dos estudantes com a leitura.

Por ser uma literatura oral e popular, o cordel dialoga com diferentes modos de vida, incluindo os sujeitos do campo, frequentemente invisibilizados pelo Estado e pela sociedade. Ele foi a ponte para o encontro entre leitor e texto, abrindo portas para o mundo vivido e outros possíveis. Nessa perspectiva, Marinho e Pinheiro (2012, p. 128) destacam que:

É sempre bom sondar o “horizonte de expectativa” de nossos leitores. De quem gostam? Quais seus interesses mais imediatos? Como encaram experiências diferentes? Estas questões devem estar sempre presentes para o profissional de ensino. A partir daí ele poderá partir de uma história que, de um modo ou de outro, possa tocar seus leitores. A porta de entrada é fundamental. Depois se vai ampliando a experiência de leitura, vai se abrindo a visão às vezes estreita do leitor adolescente. Partindo do princípio de que o gosto pode e deve ser educado,

é fundamental insistir na leitura – não só do cordel. (Marinho e Pinheiro, 2012, p. 128)

É essencial trazer para a sala de aula o real, o visível e até o risível, partindo do universo dos aprendizes e, gradualmente, abrindo caminhos para outros mundos. Antes de avançar, é preciso fortalecer as bases, evitando o ensino mecanicista que ignora a experiência estética da literatura. Nesse sentido, o cordel, com sua linguagem acessível e temáticas diversas, pode ser um forte aliado na promoção da leitura literária na Escola do Campo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A literatura oral, antes estigmatizada e reduzida a folclore, tem ganhado espaço no meio acadêmico. O cordel, nascido no meio rural, hoje ocupa também a urbanidade. Diversos autores o reconhecem como ferramenta eficaz para o letramento literário, sobretudo nas escolas do campo, onde há maior identificação entre alunos e ensino. Ainda assim, sua aplicação pedagógica enfrenta obstáculos.

O cordel, com seus versos rimados e metrificados que narram temas diversos, conquistou espaço nos livros didáticos, mas ainda está longe de ser protagonista em sala de aula. Muitos docentes resistem em abordar esse gênero, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, ainda centradas nas normas gramaticais. Surge então uma questão: por que tantos professores evitam explorar esse universo textual tão rico? Estariam presos aos estigmas que cercam a literatura popular, impedindo que a magia do cordel alcance seus alunos?

Com os avanços das pesquisas em torno das práticas de letramento literário foi possível perceber que existe a necessidade de se trabalhar com a leitura efetiva de textos literários em sala de aula, pois sua compreensão exige modos e estratégias de leitura que divergem de outros textos. Para tanto, é evidente também a necessidade de despertar o envolvimento e o prazer para que haja motivação e aprendizado no ambiente escolar, principalmente entre os alunos do campo, pois são inúmeros os desa-

fios com os quais os docentes que atuam em comunidades do campo se deparam diariamente, a exemplo da distância, da falta de recursos etc. Entretanto, nenhum é tão devastador quanto a baixa autoestima. Dessa forma, é inequívoco o quanto é necessário respeitar e valorizar o contexto cultural no qual a escola está inserida, a fim de que seja possibilitada aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a construção de suas identidades de forma positiva e valorativa.

Deste modo, é imperioso romper os grilhões apontados até aqui, pois o presente trabalho demonstrou que o cordel pode ser a chave para abrir as portas da motivação e do aprendizado rumo ao letramento literário. Imagine só: um ambiente escolar onde o envolvimento e o prazer caminham de mãos dadas com os alunos e o conhecimento é transmitido de forma tão prazerosa. Não estamos falando de utopia. Isso é possível!

Todavia, para que isso realmente aconteça é preciso que os professores se apropriem do papel ético e político que está intrínseco à ação de educar e deem um salto de ousadia, rompendo com os ditames e permitindo que o cordel, gênero discursivo em que a poesia e o conhecimento popular encontram morada, resplandeça em sala de aula. É chegada a hora de alforriar a voz e fazer valer a força da oralidade, acolhendo a poética cordelista, com suas histórias fascinantes e musicalidade única, colocando-a em cena nas aulas de Literatura e Língua Portuguesa. Nessa jornada rumo ao encantamento e à formação literária, os versos contagiantes do cordel podem ser ponte para a criatividade e a imaginação, transportando os estudantes a universos desconhecidos, transformando a escola do campo em um palco fértil para a descoberta de novas histórias.

Ao valorizar a cultura e os interesses dos estudantes, o trabalho com a literatura de cordel se revela uma potente ferramenta para o letramento literário, capaz de despertar o encantamento pela leitura e formar leitores conscientes. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o cordel incentiva práticas de leitura e fortalece a formação literária dos alunos do campo. Para isso, é essencial trazer os gêneros orais para a sala de aula, valorizando a riqueza da oralidade e ampliando os repertórios escolares. Promover a

diversidade textual é tornar a leitura um ato verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2020.

BARROS, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Fortaleza: Imeph, 2016.

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Leitura e produção de textos**. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura em sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (orgs.). **Explorando a literatura no ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DURÃO, Fábio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2013.

KRAMER, Sonia. **Educação como resposta responsável: conhecer, acolher e agir**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Sírlia. O lobisomem. In: **Recanto das Letras**, 4 jul. 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/4371418>. Acesso em: 31 jul. 2022.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Gilles Villeneuve Souza. **Letramento literário e o cordel: o ensino de literatura por um novo olhar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

ROIPHE, Alberto; PIMENTEL, Rosilene. **Xilográficos: mecanismos para ensino e aprendizagem do cordel**. Aracaju: Criação Editora, 2021.

SANTOS, Manoel Camilo dos. **Viagem a São Saruê**. Campina Grande, PB: A Estrela da Poesia, 1978.

SILVA, Gonçalo Ferreira. **A lenda do Caipora**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.021

O ESTADO BRASILEIRO E O DIREITO A EDUCAÇÃO CAMPONESA: CONTRADIÇÕES E CONFLITOS NA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR

Tiago José Vasconcelos de Farias¹

RESUMO

Este ensaio se origina das leituras e debates ocorridos no Seminário Temático da Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pretendeu-se com este texto traçar reflexões sobre a articulação entre a luta pelo direito à educação efetivada pelo Movimento da Educação do Campo, a partir da década de 1990, no Brasil, e as discussões sobre o Estado, na perspectiva marxista, em especial a partir das contribuições de Antônio Gramsci, o que nos possibilitou compreender a atuação do Estado no que se refere a política de nucleação implementada nas escolas localizadas nas comunidades camponesas. A metodologia utilizada para a construção desse artigo desdobrou-se numa revisão de literatura, nesta trouxemos algumas referências que dialogam com a temática em pauta. Diante desse contexto, o que se constata é o autoritarismo e a omissão do Estado no que diz respeito à garantia do direito à educação, assegurado em diversos marcos normativos,

1 Licenciado em Geografia e Educação do Campo – Área de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande - PPGED/UFCG. Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas - NUPEFORP/CDSA/UFCG e pesquisador do LEGECAMPO/UFCG. Professor da Rede Municipal de Ensino de Caraúbas e São Domingos do Cariri. Paraíba. Brasil. E-mail: tiagojs97@gmail.com

embora saibamos que, em uma sociedade onde o viés econômico sobre-
põe-se a qualquer outro aspecto, e os sujeitos são tratados como números,
torna-se cada vez mais urgente resistir e lutar coletivamente em defesa das
políticas educacionais específicas, voltadas para os(as) filhos(as) da classe
trabalhadora do campo, simultaneamente insistir na transformação da reali-
dade que está posta.

Palavras-chave: Estado, Direito à Educação, Educação do Campo, Nucleação
de escolas no Campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos estudos e debates realizados no Seminário Temático da Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no qual um dos eixos temáticos foi o Estado na Sociedade Contemporânea, com uma das abordagens sendo a Gramsciana, que se constituiu em um dos referenciais que trabalhamos no aporte teórico de nossa pesquisa no Mestrado.

A categoria Estado tem se constituído como um referencial para os estudos analíticos em torno de processos políticos, dentre estes a formulação e implementação de políticas educacionais na perspectiva das camadas populares na sociedade atual. Neste sentido, este referencial se tornou importante para a pesquisa que realizamos sobre o direito à Educação do Campo e a política de nucleação efetivada pelo governo brasileiro nas últimas décadas.

Para tecer considerações sobre a questão do Estado na concepção de Gramsci, se faz necessário situar esta questão a partir de um debate anterior, em Marx. É comum a constatação de que Marx não sistematizou uma teoria política ou uma teoria do Estado, no entanto, muitas são as afirmações, em várias obras, sobre o papel do Estado no capitalismo.

O ponto de partida para o posicionamento de Marx e Engels sobre o Estado é uma crítica ao idealismo hegeliano do Estado como uma entidade absoluta², descartando também toda a herança contratualista, que pressupunha a existência abstrata de uma “natureza humana”. Para ele, mesmo a essência das relações entre os homens é construída historicamente e precisa ser explicada pela história (COUTINHO, 1992).

2 Hegel já tinha realizado uma crítica à visão de Estado contratualista, pois comprometido com o estabelecimento de um ordenamento social que garantisse direitos à burguesia, direitos esses cerceados pelo absolutismo feudal: a vida, a liberdade e a propriedade privada.

Marx passa a compreender que a propriedade privada e os interesses particulares não estão subordinados ao interesse superior e absoluto do Estado, como afirma Hegel, portanto, as “relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida” (MARX, 2009, p. 25).

Ou seja, as condições materiais constituem o nível de determinação mais essencial da sociedade. É delas que se deve partir para compreender a totalidade da dinâmica social. O Estado burguês, observa Marx, vai ter seu principal papel na regulação dessas que são as relações fundamentais da sociedade civil-política burguesa - as relações de produção. Sendo assim, o Estado é sempre uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir, essa mediação fundamental: a exploração do trabalho pelo capital (MARX, 2009).

Para Coutinho (1992), na teoria política, a grande descoberta de Marx e Engels foi a afirmação do caráter de classe do Estado burguês, que apenas existe quando, e enquanto, existir esta divisão. O Estado é um agente que faz parte da luta de classes, é produto dos antagonismos entre as classes, e surge para administrar os conflitos entre as classes sociais, pois numa sociedade dividida em classes, a dominação e a exploração são a base de sua organização. Por isto, o Estado busca assegurar a reprodução do capitalismo e a dominação da burguesia.

Assim, o Estado burguês é uma expressão das relações de produção específicas do capitalismo. [...] o Estado é, em última instância, um órgão da classe dominante (IANNI, 1992, p 32), portanto, um mecanismo de opressão e repressão dos direitos da classe trabalhadora do campo e da cidade. A função do Estado, identificado com o conjunto de seus aparelhos repressivos, seria a de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo assim que os interesses comuns de uma classe particular se imponham como o interesse geral da sociedade.

2 GRAMSCI: O PAPEL DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO

Antônio Gramsci foi um teórico que participou ativamente no contexto político, desde os movimentos operários de Turim aos partidos socialistas e comunistas italianos. A categoria teórica Estado foi discutida em sua obra sempre relacionada de forma dialética com outros conceitos como política, hegemonia, sociedade civil, bloco histórico e intelectuais orgânicos. Trouxe nos seus estudos uma ênfase importante no papel da política, da cultura e, conseqüentemente, da Educação, para a construção de um projeto social hegemônico.

Uma das suas contribuições para o debate sobre o Estado, e seu conceito de “Estado Ampliado”, podemos citar “Maquiavel, a política e o Estado moderno”³, e “Cadernos do Cárcere”⁴, que tratam da concepção ampliada de Estado nas chamadas “sociedades ocidentais”, percepção construída a partir de suas polêmicas com os anarquistas, na crítica à democracia parlamentar burguesa, na tentativa de refletir sobre uma democracia operária do tipo soviética e, principalmente, do seu enfrentamento ao Estado fascista italiano – era um militante com um projeto revolucionário, que influenciou sua vida e sua obra.

Essa sua concepção de Estado Ampliado não significa uma ruptura com a concepção marxista, pois:

É incorreto acreditar que a alteração efetuada por Gramsci o leve a retirar da infraestrutura essa centralidade ontológica-genética, explicativa, para atribuí-la a um elemento da superestrutura, precisamente a sociedade civil. Gramsci não inverte nem nega as descobertas essenciais de Marx, mas “apenas” as enriquece, amplia e concretiza, num quadro de aceitação plena do materialismo histórico. (COUTINHO, 1980, p. 88, apud COSTA, 2002, p.56).

3 GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

4 GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

A superestrutura seria, para Gramsci, compreendida como um conjunto dinâmico, complexo, e pleno de contradições, através do qual a classe hegemônica exerce sua dominação – via instrumentos repressivos ou culturais –, cuja função seria justamente disseminar a ideologia dominante para as classes subalternas e auxiliares, processo no qual o Estado, ao ampliar suas funções, sobretudo as de caráter educativo, teria papel fundamental (ACANDA, 2006).

É neste sentido que a função pedagógica do Estado tem um papel preponderante no estabelecimento de um sistema hegemônico: criar e manter determinado padrão cultural, visando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 1968, p. 91).

Conforme Acanda (2006, p. 180), em Gramsci, o Estado é entendido não como uma instituição jurídica, mas como “o resultado das relações orgânicas entre a sociedade política e a sociedade civil”. Isso, de acordo com o autor, significa a abertura de novas possibilidades para um projeto contestatório e emancipador, visto que esse movimento orgânico não significa apenas maior penetração da sociedade política na sociedade civil.

Dentro desse construto, é pertinente ressaltar os escritos de Gramsci (1968), ao destacar que

o Estado tem papel prevalecente no estabelecimento de um controle hegemônico, este cria, difundi e domina determinado padrão cultural, objetivando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade (GRAMSCI, 1968, p. 91).

Logo, o controle hegemônico estatal torna-se um ‘educador’, um canal de produção, difusão e afirmação de determinado modo de vida. Para Acanda (2006), situam a necessidade de a classe dirigente exercer o poder, assumir o domínio da produção, difundir valores e normas de

comportamento. Tal poder apoia-se, principalmente, “no controle das instituições que conferem sentido: aquelas que definem e justificam o indivíduo, ensinam-no a pensar de certa maneira e não de outra, indicam-lhe os valores que deve compartilhar e as aspirações permitidas.” (2013, p.87).

Não obstante, é inegável a contribuição gramsciana para uma análise densa e crítica da dívida histórica que os governos brasileiros têm com os povos campestinos, estes sempre foram postos à margem da sociedade, no tocante ao viés educacional, e assim infere-se que o modelo político-econômico elitista em curso no país sempre desconsiderou que a Educação do Campo necessita ser uma educação específica e diferenciada, concomitantemente precisa ser uma educação que dê conta de uma formação humana, assentada em referências culturais e políticas capazes de intervir e transformar suas múltiplas realidades.

3 A ATUAÇÃO DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO

Ao longo da história, a educação escolar no Brasil sempre foi posta enquanto exclusividade da população urbana, especificamente da classe elitista. Entretanto, para os povos do campo, esse direito era percebido incongruente às suas realidades, visto que o rural se percebia tão somente como espaço de produção agrícola, desconsiderando-se a diversidade territorial, as relações sociais, culturais, com a natureza, fenômenos basilares na construção da identidade dos sujeitos campestinos.

Somente a partir da década de 1930, o Brasil passou a adotar modelos de educação ligados ao projeto de modernização e desenvolvimento do país, a partir da orientação do capitalismo industrial, que trazia a industrialização, a urbanização e a mecanização da agricultura como estratégica para que isto pudesse ocorrer (RIBEIRO, 1993; SILVA, 2000).

Os discursos predominantes sobre o rural e o urbano no Brasil sempre foram marcados por uma visão dicotômica, que coloca essas realidades

como uma negando a outra, na perspectiva do rural, sempre associado ao agrícola atrasado e o urbano ao industrial moderno. Segundo Silva (2000), o campo passa para um plano secundário nas políticas do Estado, iniciando-se então um processo de adequação econômica e ideologicamente a mentalidade urbana como forma de adequação ao desenvolvimento capitalista do país.

Neste período emerge o discurso do ruralismo pedagógico como reação entre os educadores do movimento dos pioneiros da Educação, que fundamentados no ideário da Escola Nova⁵ - colocavam na escola a tarefa de solucionar a situação de miséria em que viviam os camponeses/as, visto que atribuíam a uma questão predominantemente cultural, a responsabilidade para realizar uma mudança no campo, o que evitaria o êxodo rural em curso. Como solução, este discurso defendia uma educação voltada à realidade rural, para preparar esses sujeitos para o trabalho agrícola e a permanência na terra, tomando a atividade da crianças e adolescente no centro de suas ações pedagógicas (SILVA, 2000).

Todavia, essa concepção de educação nunca foi posta em prática, ao invés disso, a escola se voltou para a educação que prepara para o trabalho urbano, atendendo aos interesses do mercado capitalista. A resposta do governo brasileiro, a partir do início da década de 1950, sob a influência norte americana⁶, será a elaboração de Campanhas e Projetos para formação das professoras/es, atividades sanitárias e produtivas, para integrar o campo ao projeto desenvolvimentista e urbanizante nacional, e a construção das “Escolas Típicas Rurais”⁷, principalmente no Centro Sul do Brasil.

5 Movimento pedagógico originário da Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos, que propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e nos métodos e processos de ensino a partir da psicologia.

6 Segundo Paiva (1985), a inspiração norte americana influenciou as diferentes instituições que surgiram no campo, principalmente a partir da década de 1950, dentre elas a Extensão Rural e as Escolas que começaram a ser construídas no campo.

7 Segundo Paiva (1985), estas escolas consistiam em uma sala de aula, a casa da professora, uma área coberta, sanitário e um terreno para o desenvolvimento de atividades agrícolas.

A ausência de uma política específica para a Educação Rural acarretou este funcionamento precário. Pois, “ficava a cargo de particulares e da comunidade a construção ou improvisação de prédios para funcionamento das escolas” (SILVA, 2000, p. 16).

Somente no final da década de 1960 que começam a ser construídas na região nordeste as “Escolas Isoladas”⁸, inicialmente nas terras dos senhores de engenho e fazendeiros. Além disso, a responsabilidade de prover o local, a mobília e os materiais didáticos quase sempre era do docente, o que efetivou a precariedade desses estabelecimentos, pela falta de recursos.

Conforme coloca Silva (2000), ao longo da história, a inexistência de um sistema educacional de qualidade que oferecesse educação básica⁹, porque mesmo de forma insatisfatória o Estado assumiu a responsabilidade do sistema escolar urbano, enquanto no campo brasileiro, até a década de 1970, os “grupos escolares”¹⁰ ainda não tinham sido construídos. Quando isto começou a ocorrer, a partir da década de 1980, geralmente foi para realizar um processo de nucleação das escolas isoladas, e com uma infraestrutura bem inferior aos primeiros prédios urbanos.

Essas escolas foram construídas com verbas do FNEP, passando geralmente pelo critério da negociata para beneficiar políticos e fazendeiros, e não por estudos da demanda das comunidades.

- 8 Para Bremm (2015), as escolas ou salas multisseriadas historicamente, são conhecidas como classes rurais isoladas, onde uma única docente ministra simultaneamente para os alunos de idades e graus escolares diferentes em uma mesma sala de aula, e sua organização pode variar de acordo com o contexto, ordem demográfica e populacional, sendo que todos ficam reunidos em uma mesma sala, independente de qual ano/série esteja matriculado.
- 9 Educação Básica, entendida conforme a Lei nº9394/96, constituída pela Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional.
- 10 Os grupos escolares, formados pela reunião de várias escolas preliminares, compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula, além de uma organização pedagógica fundamentada na classificação dos alunos em agrupamentos (classes) homogêneos, na divisão do trabalho docente e na graduação e pressupunha, ainda, a fragmentação dos programas de ensino, na ordenação do tempo escolar e na supervisão do trabalho educativo pelo diretor.

É possível então constatar que tanto o discurso do ruralismo e do urbanismo pedagógico possuem pontos em comuns, porque colocam as possibilidades de mudança na sociedade, na formação docente e na escola, não considerando o contexto capitalista em que se insere a Educação.

Neste sentido, torna-se oportuno destacar que por meio de inúmeros e/ou constantes embates o ensino escolar, mesmo que gradativamente, vem democratizando-se, embora no meio rural esse ainda se encontre respaldado numa relação assimétrica entre urbano-rural, dirigente-dirigido, governante-governado, mediante essa acepção, Gramsci apud Salvadori (1970), destaca que é

possível superar historicamente a divisão entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados. É evidente que apenas é possível superar essa divisão criando as premissas de ordem intelectual para que as massas possam adquirir a mentalidade de dirigentes. A superação da divisão entre governantes e governados, que é um processo destinado a ocupar toda uma época histórica (SALVADORI, 1970, p. 55).

Conforme exposto no fragmento acima, para alcançar a superação dessa dicotomia, faz-se necessário o acesso dos(as) camponeses(as) a uma educação crítica, diferenciada e específica, construída a partir do seu contexto, com participação ativa de todos(as) os(as) membros(as) que encontram-se inseridos (as) nas comunidades, para que assim possam contar com uma formação humana embasada no princípio da “diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1).

Diante dessa inferência, acrescenta-se que os avanços e retrocessos da legislação educacional brasileira são marcados pela omissão do Estado, no que diz respeito à garantia do direito a educação para os povos do campo, este sempre buscou criar e homologar legislações, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que foi aprovada no ano de 1961, posterior à Constituição de 1934, que, no art. 31, responsabiliza as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que

trabalhem mais de 100 pessoas, a garantir o ensino primário gratuito para os trabalhadores e seus filhos, eximindo-se assim da responsabilidade de assegurar a educação básica nos territórios campestres (COUTINHO, 2009).

De acordo com o mencionado, percebe-se o anúncio de um Estado voltado para atender os ditames das classes dominantes, em nome de um suposto interesse geral, fato revelador de um comportamento tacaño e usurpador. É justamente essa conduta da negação de direitos que vem celeremente buscando impossibilitar a construção de uma educação do e no campo, que considere as especificidades de suas populações, sem estigmatizações, visando à manutenção e transmissão de valores, de modos de vida, fundamentais para a constituição de uma sociedade pluralista, pautada nos princípios da paridade.

À vista disso, intensifica-se que as políticas de educação geridas pelo Estado brasileiro irrompem com o propósito de prover as pendências das cidades e das classes dominantes, essas embasam-se em posicionamentos pedagógicos urbanocêntricos que procuram a todo custo dissipar e/ou fazer da Educação um meio prioritário para a produção de sujeitos(as) dispostos a atender ao poder burguês, emanado da força capitalista em curso. Nesta perspectiva, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013) esclarecem que

o capitalismo não significa apenas produção de mercadorias, mas “produção” de indivíduos, de aparatos jurídicos e de aparelhos privados de hegemonia difusores da ideologia dominante. Sob esta ótica, como releva Acanda (2010), o capitalismo é, acima de tudo, um modo de produção de relações sociais, posto que o poder burguês tem suas bases em um determinado tipo de padrão civilizatório (que de modo algum se limita à produção econômica), de cultura, de modo de vida dos indivíduos (VASCONCELOS, SILVA E SCHMALLER, 2013, p. 86).

Assim, o capitalismo impera no sentido lato do termo, não só como produtor de ‘mercadorias’, mas enquanto intensa e extensa fábrica de ‘produção de pessoas’, aos moldes do neoliberalismo, este que vem condicionando um cenário histórico de exclusão, desrespeito e omissão de

direitos individuais e coletivos, dentre os quais o direito à educação dos povos do campo. Desse modo, a luta por outra forma de organização societária precisa ser o alvo central da sociedade em curso.

De acordo com Mészáros (2008, p. 16), no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Portanto, numa realidade na qual os serviços educacionais são mercantilizados, a educação direcionada as populações camponesas configura-se enquanto caso extremamente despercebido, em decorrência dessa não possibilitar a geração de lucros, contrariando assim os argumentos voltados para a política de nucleação, que prega a necessidade da diminuição de custos com as escolas isoladas, otimização do ensino em escolas maiores, supostamente melhores, do ponto de vista didático-pedagógico e estrutural, fato completamente improcedente, conforme tem sido comprovado por meio de pesquisas nessa área que vêm revelando a farsa da nucleação. Neste sentido, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013) acrescentam que

A superação do capitalismo não estaria circunscrita à tomada do Estado e às transformações econômicas, mas abrangeria a superação dos padrões civilizatórios particulares do modo de produção capitalista nas diferentes esferas: econômica, socio-política, cultural e ideológica. Requer também a construção de uma nova direção hegemônica e de uma ordem societária capaz de superar a hegemonia burguesa (VASCONCELOS, SILVA E SCHMALLER, 2013, p. 88).

Mediante essa análise, pontua-se que para uma possível transposição da ordem capitalista vigente, é essencial compreender a origem e desen-

volvimento desse sistema, ou seja, historicizá-lo, superar o entendimento exclusivamente econômico, considerar que os fenômenos sociais, culturais, políticos e ideológicos concebidos pela sociedade contemporânea também precisam ser metamorfoseados, saber que redundar o Estado não basta, bem como considerar o papel preponderante da educação para nulificar o projeto burguês em diligência, já que essa tem o poder de transformar qualquer realidade em andamento.

Dessarte, a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008).

Considerando a discussão elencada no item acima, apresenta-se aqui de maneira específica e com maior vigor, a intencionalidade do Estado brasileiro no tocante a política de nucleação como instrumento de precarização para o fechamento das escolas do campo. Convém aditar que essa prática tem ocorrido a partir de um prisma eminentemente autoritário, desconsiderando e tentando cecear as vozes que ecoam nas comunidades campesinas afetadas. Em meio a essa asserção, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013), embasados no pensamento marxiano, acrescentam que

O Estado coloca-se como representante do interesse comum e se atribui a responsabilidade de assegurar a igualdade política, eliminando as distinções sociais que caracterizavam a sociedade feudal, estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão (MARX, 2005). Contudo, ao mesmo tempo, permite que tais elementos atuem a seu modo, de forma que, “bem longe de acabar com essas diferenças de

fato, o Estado só existe sobre essas premissas, só se sente como 'Estado político' e só faz valer a sua 'generalidade' em oposição a tais elementos" (MARX, 2005). Dessa forma, o indivíduo vive uma cisão: na sociedade política ele é considerado um ser comunitário, um cidadão, enquanto que na sociedade civil age como indivíduo privado, sujeito aos interesses egoístas da lógica capitalista (VASCONCELOS, SILVA E SCHMALLER, 2013, p. 84).

Diante da discussão apresentada, atesta-se que a política de nucleação imposta pelo Estado brasileiro irrompe com a intenção de concentrar recursos, racionalizar custos, negar direitos conquistados por meio de intensas lutas, inclusive o direito à educação do e no campo, desconsidera aparatos legais, dentre outros fatores. Essa política assenta-se no viés neoliberal, que tem propagado-defendido veementemente a melhoria da qualidade da educação do e no campo, a partir da ampliação estrutural das escolas geograficamente centralizadas em detrimento do fechamento daquelas de menor porte e mais isoladas. Essa postura gerencialista, economicista, desencadeia na transferência de responsabilidades do Estado para os setores vinculados à ordenação capitalista em curso.

Perante essa reflexão, ratifica-se a hegemonia do capital em detrimento da figura do estado, este deveria possibilitar amparo aos coletivos humanos, porém tem exercido o diligente papel de reproduzir a ideologia emanada pelas classes dominantes, fato preponderante para que a educação crítica-transformadora não tenha tornado-se acessível a todos, mesmo sendo descrita como direito constitucional, esta factualmente vem caracterizando-se como privilégios para poucos, ou seja, para os detentores do capital, ficando assim a maioria excluída desse processo, e, de maneira proeminente, as populações assentadas nos territórios camponeses.

Em meio ao apresentado, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 87) retomam o exposto por Simionatto (2009), quando destacam que o Estado fortalece a subalternidade ao tomar como indistintas as diferenças existentes entre as classes fundamentais, bem como quando, no intuito de evitar ameaça à ordem existente, busca superar tais diferenças

no âmbito das relações jurídicas. Na sociedade civil, a tarefa empreendida pela classe dominante direciona-se no sentido de reforçar o conformismo e de reduzir as classes subalternas aos interesses estreitamente econômicos, corporativos.

Essa subalternização do Estado ao capital, guiada pelo viés neoliberal, corporifica-se enquanto principal agente na conservação dessa lógica desigualitária que se processa entre classes, feito antagônico ao favorecimento de processos educacionais que possibilitem às massas populares enxergarem-se enquanto sujeitos de direitos. Corroborando com essa discussão, Gentili (2013) evidencia que as premissas neoliberais atacam a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as majorias (GENTILI, 2013, p. 229).

Notadamente, observa-se que o neoliberalismo vem intensificando as desigualdades entre os diversos grupos sociais, de modo acentuado sobre aqueles(as) que habitam territórios afastados da circunferência urbana e dotados(as) de modelos societários distintos, razão para o apagamento sociocultural destes povos, simultaneamente, para a violação dos direitos constitucionais conquistados por intermédio de incontáveis lutas.

Tendo em vista o que foi discutido, reafirma-se aqui a precisão do fortalecimento dos constantes embates que vem ocorrendo há muito tempo, e que, até o presente período, ainda não conseguiram fazer com que o Estado ofereça condições de vida digna para as populações camponesas, este tem reforçado a necessidade da adequação de uma sociedade cada vez mais competitiva. Diante dos elementos postos, Medici (2007, p. 2) intensifica a imprescindível “abolição da propriedade privada e da divisão do trabalho, com o fim de obter a superação de todos os fenômenos alienantes conectados à produção de mercadorias.”

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

O paradigma teórico político responsável pelo surgimento e desenvolvimento da Educação do Campo expressa-se diretamente nos movimentos sociais que buscam compreender a historicidade dos povos a partir das fortes contradições que se processam continuamente no cerne de suas múltiplas realidades. Desse modo, refletir acerca das questões assinaladas nos fenômenos reveladores dessas contradições, torna-se um axioma indispensável.

A Educação do Campo exige, por si só, uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas, ainda assim, há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: sempre que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por “melhor” que sejam), a educação se empobrece, do ponto de vista de formação humana, de perspectiva omnilateral, necessariamente de “tempo longo”. E essa perspectiva não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida. Ao contrário, é exatamente a vida real que, para ser emancipada, exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração (CALDART, 2008).

Perante o explicitado, ratifica-se que a Educação do Campo, aliada à luta por condições dignas de vida no campo, “faz uma crítica aos modelos de desenvolvimento implantados no país em diversos períodos, cuja centralidade está na produção e reprodução das relações de poder, de subordinação e subjugação dos sujeitos a este modelo” (ROCHA, 2014, p. 275).

Nesta perspectiva, Caldart (2008, p. 70-75) pondera três aspectos a serem considerados, sendo estes:

- 1º. A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre

esses termos, que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo;

2º. A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora;

3º. A Educação do Campo é negatividade – denuncia/resistência, luta contra. Basta de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja a escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]

Perante o exposto, valida-se que a Educação do Campo, pelo fato de constituir-se enquanto movimento processado no centro das tensões decorridas entre camadas populares e burguesia: denuncia o modelo escravista ordenado por este capitalismo supressivo; anuncia a obrigação da oferta de serviços educacionais que considerem as especificidades territoriais; resiste aos padrões urbanocêntricos que lhes são impostos. E o Estado age na contramão, intensificando, ano após ano, a negação do direito a uma formação humana, crítica e contextualizada para as populações camponesas, fator desencadeador de muita luta e resistência por partes dos (as) atingidos(as). Neste âmbito, Silva (1999), apoiada no gramscismo, destaca que

o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana. A sociedade é assim vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações

de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses (SILVA, 1999, p. 9).

Com base nessa explicitação, assenta-se aqui a noção de ‘Estado ampliado’, editada a partir da confluência da sociedade política com a sociedade civil, no que diz respeito ao movimento da Educação do Campo. Apoiando-se nessa concepção gramscista, denota-se o ordenamento de uma fenda, que pode ser identificada quando o Estado se propõe a representar exclusivamente a burguesia, feito recorrente no contexto societário atual.

Ainda nessa conjunção, Gramsci aclara que a vontade coletiva enquanto liderança do povo para sua emancipação, na qual percebe-se a importância dada à questão do consenso e da força, enquanto parte do caráter educativo da política para sua teoria ampliada do Estado, a qual pressupõe a existência de duas esferas: a sociedade política, onde estaria o poder repressivo dos dominantes; e a sociedade civil, constituída pelas associações ditas “privadas” (escola, igreja), momento da persuasão e do consenso, no qual a dominação se expressa sob a forma de hegemonia. Já na sociedade política, sob a forma de repressão. Assim, toda relação de hegemonia seria uma relação pedagógica e educativa, na medida que práticas, pensamentos e ideologias disputam o predomínio do poder (SILVA, 1999).

Neste pleito, em decorrência das condições materiais que lhes são conferidas, a sociedade política está sempre no centro das decisões, trivialmente estas não refletem os anseios da sociedade civil, na qual encontra-se situado direitos sociais básicos, dentre estes o direito a uma educação descolada do modelo hegemônico, ou seja, uma educação emancipatória, ligada à vida real dos sujeitos, problematizando as contradições, intencionando a historicidade dos povos, libertando-os da alienação forçada pelos capitalistas, para que assim possam tornarem-se seres humanos ativos na produção de sua própria existência.

Através dessa provocação, reafirma-se que a oferta da educação no meio rural não se deu pela percepção do Estado, no que diz respeito a

garantia do direito ao acesso e permanência das populações camponesas a escola, mas por meio dos constantes embates travados pelos movimentos sociais do campo, anunciando e denunciando a negação histórica desse direito fundamental para ascensão de um povo. Reiterando essa discussão, Caldart (2008) memora que

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Assim, o movimento da Educação do Campo, desde seu surgimento, sempre esteve tomando posição e confrontado os modelos hegemônicos de educação que lhe são forçados, daí a razão de estar continuamente evidenciando que não se trata de qualquer projeto educacional, mas de um paradigma crítico que dê conta de pensar os modos de vida do camponato a partir das lutas anticapitalistas, exercício fundamental para a existência desses coletivos sociais.

É preciso lembrar, afinal, que o que está em questão hoje no mundo é o próprio ‘modo de vida em sociedade’, que a modernidade (capitalista) construiu e preparou para a autodestruição. Nessa lógica, um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida. A visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu (CALDART, 2008, p. 75).

Perante o exposto, insiste-se que o Estado brasileiro tem a obrigação de cumprir o posto na legislação educacional em vigência, garantindo assim uma educação específica para os(as) camponeses(as), aclarando

que tal feito não é nenhum privilégio, mas uma forma de mitigar a dívida histórica que este país tem com o supracitado povo. Salienta-se ainda que para alcançar essa finalidade necessita-se desprender-se do sistema capitalista, fato que requer a execução de políticas de estado subversivas a esfera mercadológica, lógica inteiramente antagonista ao que vem sendo factualmente processado pelos governos brasílicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada mostra que historicamente o ‘Estado’ brasileiro, no sentido amplo do termo, sempre assumiu uma postura negacionista quando se trata do favorecimento e/ou fortalecimento da Educação do e no Campo, permanentemente percebida enquanto “um quê” fora de contexto, não sendo, pois, necessário legitimá-la, a não ser de forma compensatória, cunhada numa perspectiva de inferioridade ou perante muita pressão emanada dos movimentos e organizações sociais do campo.

Esse processo factual, de privilegiar determinadas classes em detrimento de outras, tem originado e consolidado uma prática extremamente excludente, regulada pelo sistema capitalista. Neste sentido, Gramsci enfoca a importância da definição de uma tática e uma estratégia enquanto elementos chaves na luta revolucionária, bem como a importância de identificarmos/compreendermos os momentos e forças presentes na conjuntura em que a luta se desenvolve (SILVA, 1999).

Dentro desse construto, convém destacar a acelerada política de nucleação desenvolvida em todo o território nacional, que vem efetivando-se por meio da transferência e transporte dos(as) educandos(as) das escolas isoladas para aquelas que, segundo governos municipais e estaduais (prioritariamente), são geograficamente melhor situadas. Esta postura possibilita inicialmente a desativação da escola e, posteriormente, consuma o seu fim.

São grandiosos os desafios enfrentados pelo movimento da Educação do Campo, porém, por meio de muita luta e resistência, este tem demarcado território avançando no sentido de validar as demandas emergidas pelos povos do campo, como também, contemplando contextos que, na perspectiva da educação rural, sempre foram excluídos. Assim, essas iniciativas vêm provocando o Estado a possibilitar a construção de políticas públicas que respeitem as especificidades da vida no campo, valorizando a diversidade que é peculiar a esses espaços.

Em face das discussões e reflexões tecidas no decurso dessa ideação, reafirma-se que o viés neoliberal impossibilita a força estatal de garantir condições materiais para a efetivação de serviços educacionais específicos para as populações campestinas. Todavia, na contramão desta ordem, surgem movimentos sociais de caráter contra-hegemônico que lutam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ACANDA, J. L.. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

BRASIL. **Decreto nº. 7.352, de 04 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

BREMM, C. de. **Políticas educacionais de nucleação das escolas rurais do campo no município de São Paulo das Missões/RS**. Dissertação de Mestrado. RS. 2015.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. FERNANDES, B. M.... [et al.]; organizadora, SANTOS, C. A. dos. Brasília: INCR; MDA, 2008.

COUTINHO, A. F. Do direito à Educação do Campo: a luta continua. **Aurora**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 40-48. Dezembro 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Thiago/Desktop/Artigo%203.pzxdf. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1992.

COSTA, S. Sociedade Civil e espaço público. In: **As cores de Ercília**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IANNI, O. (Org.). Marx: sociologia. SP: Ática, 1992. (Grandes cientistas sociais, 10).

MARX, K. **Para a crítica da economia política** (prefácio). São Paulo, Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDICI, R. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**. nº. 29, Curitiba, nov. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. IstvánMézáros; [tradução Isa Tavares], - 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

PAIVA, M. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola. 1985.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 13 ed. Campinas. SP: Autores Associados, 1993.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às Políticas Públicas:** tramas e artimanhas pela Educação do Campo. 2014. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília, 2014.

SALVADORI, M. L. 1977. **Gramsci e il problema storicodellademocrazia.** 3ª ed. Torino: Einaudi.

SILVA, M. do S.. Os Saberes do Professorado Rural: construídos na vida, na lida e na formação. **Mestrado em Educação.** Recife:PE. 2000.

SILVA, M. E. B. R. **O Estado em Marx e a Teoria Ampliada do Estado em GRAMSCI.** Mestrado em Ciências Sociais, UFRN, texto escrito em 1999.

VASCONCELOS, K. E. L.; SILVA, M. C. da S.; SCHMALLER, V. P. V. **(Re)visitando Gramsci:** considerações sobre o Estado e o poder. R. K., Florianópolis, v. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802013000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.022

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (TESES E DISSERTAÇÕES) SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Micheline Medeiros dos Santos Sant'Anna¹Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli²Fabiano Quadros Rückert³

RESUMO

Esse estudo apresenta um recorte do levantamento bibliográfico de produções científicas elaborado durante uma pesquisa do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus do Pantanal, intitulada “Socioeducação: os sentidos das práticas educativas para adolescentes em conflito com a lei na Unei-Pantanal”. Esta revisão sofreu alterações no critério temporal e foi atualizada utilizando-se os mesmos descritores do período inicial da realização da pesquisa. O objetivo compreendeu verificar as produções científicas desenvolvidas na temática em questão até o presente momento. A recolha de dados foi realizada por meio de um levantamento de estudos sobre o tema, o estado da

- 1 Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus do Pantanal-MS (PPGE/UFMS/CPAN), Bolsista da Capes, docente na Educação Básica da Reme e da SED/MS, ambas em Corumbá/MS, micheline.santanna@ufms.br;
- 2 Doutora em Educação (UFMS), professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus do Pantanal-MS (PPGE/UFMS/CPAN), atuando no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, beatrizflandoli@gmail.com;
- 3 Doutor em História (UNISINOS) e Doutor em Patrimônio pela Universidade de Jaén (Espanha), Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, e Professor no Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, fabiano.ruckert@ufms.br.

arte, em dissertações e teses publicadas no site de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que disponibilizam os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Essa pesquisa é caracterizada como qualitativa, tendo como metodologia a revisão bibliográfica, estado da arte (Romanowski; Ens, 2006), onde a ideia foi a de percorrer caminhos que apontassem a relação dos estudos com a nossa temática para verificar os temas mais focalizados, como estes têm sido tratados e quais as abordagens metodológicas empregadas. Os avanços na produção científica são constantes, e os levantamentos bibliográficos representam a oportunidade de atualização nas pesquisas a serem produzidas. A partir das concepções acerca de adolescentes em conflito com a lei, medidas socioeducativas (MSE) e práticas educativas na socioeducação, podemos inferir que o nosso estudo possui relevância por se tratar de uma investigação que busca compreender quais seriam os sentidos das práticas educativas dentro de uma unidade educacional de internação para os adolescentes, na tentativa de saber a dimensão subjetiva de suas concepções acerca dessas práticas.

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a lei, Práticas Educativas, Socioeducação, Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Esse estudo apresenta um recorte do levantamento bibliográfico de produções científicas elaborado durante uma pesquisa do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus do Pantanal, intitulada “Socioeducação: os sentidos das práticas educativas para adolescentes em conflito com a lei na Unei-Pantanal”, com o objetivo de verificar as produções científicas desenvolvidas na temática sobre as concepções acerca de adolescentes em conflito com a lei, medidas socioeducativas (MSE) e práticas educativas na socioeducação.

Inicialmente, o período temporal do levantamento de dados foi de 2012 a 2018, utilizando os descritores individualmente, em seguida realizando o cruzamento. Após essa busca, foi realizada, este ano, uma atualização desse levantamento apenas o cruzamento dos descritores. Os descritores foram “Adolescentes em conflito com a lei” e “Práticas educativas na socioeducação”.

O intuito deste levantamento dos estudos sobre o tema foi realizar o estado da arte, em dissertações e teses publicadas em sites que disponibilizam os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Para a recolha dos dados, utilizou-se o site de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴.

A ideia foi a de percorrer caminhos que apontassem a relação dos estudos científicos com a nossa temática para verificar os temas mais focalizados, como estes têm sido tratados e quais as abordagens metodológicas empregadas. Os avanços na produção científica são constantes, e os levantamentos bibliográficos representam a oportunidade de atualização nas pesquisas realizadas, isto é, permitem uma apreensão de conhecimento mais minuciosa perante a literatura especializada na área da educação, uma vez que

4 Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Nas teses e dissertações encontradas, buscamos identificar os sujeitos da pesquisa; obter informações sobre os campos de investigação; encontrar o período temporal com sua atualização, em que a pesquisa foi realizada; e levantar informações sobre as regiões em que foram realizadas e as áreas de conhecimento que desenvolveram pesquisas sobre a temática.

METODOLOGIA

No levantamento de produções acadêmicas inicial, foram utilizados os seguintes descritores: “Adolescentes em conflito com a lei”, “Práticas educativas na socioeducação” e o cruzamento deles: “Adolescentes em conflito com a lei x Práticas educativas na socioeducação”. Assim, executamos a busca avançada, selecionando teses e dissertações sobre a educação de adolescentes em programas de cumprimento de MSE no Brasil que tivessem sido elaboradas no período de 2012 até 2018.

Esta escolha temporal deve-se ao fato de que um dos documentos oficiais que institui e regulamenta a execução das medidas destinadas aos adolescentes que praticam ato infracional, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), foi aprovado em 2012. Esse documento sistematiza as medidas socioeducativas oferecidas ao adolescente no cumprimento da lei e perpassa ações relacionadas com aspectos sociais, familiares e educacionais com o objetivo de preparar o adolescente para a sua reintegração social.

Ao organizar os trabalhos por ano de produção, pudemos observar o quantitativo de estudos elaborados, que, de alguma forma, colaboram consideravelmente para a produção do conhecimento. São dados que buscam apresentar para a comunidade científica e para a sociedade a relevante questão de adolescentes estigmatizados como um problema sem solução, conforme exposto na Tabela 1, onde se apresenta a frequência de uso dos descritores conforme o ano, no total de trabalhos em todas as áreas do conhecimento.

Tabela 1- Tabela geral descritores / ano (Todas as áreas do conhecimento)

TABELA GERAL COM DESCRITORES / ANO								
ANO / QUANTIDADE								
DESCRITORES	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Adolescentes em conflito com a lei	52	55	57	45	58	46	18	331
Práticas educativas na socioeducação	2	0	0	0	3	4	0	9
Adolescentes em conflito com a lei x Práticas educativas na socioeducação	0	0	0	0	1	0	0	1
TOTAL	54	55	57	45	62	50	18	341

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2018.

Nessa fase inicial, foram localizados 341 trabalhos-para nossa surpresa, em todas as áreas do conhecimento-,sendo 5 excluídos por estarem repetidos. Entre as várias áreas, ficaram em destaque, com um número maior de pesquisas, 5 áreas, respectivamente: Ciência da Informação (127), Psicologia (57), Educação (40), Direito (28) e Serviço Social (20). Porém, na análise dos trabalhos, a maioria não correspondia ao objetivo da nossa temática. Na Tabela 2, pode-se observar a distribuição geral dos trabalhos, que se apresenta organizada por área do conhecimento e por ano de elaboração dos trabalhos encontrados.

Tabela 2- Tabela geral por ano e área do conhecimento
(Todas as áreas do conhecimento)

ANO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
AGRONOMIA	-	-	-	-	-	1	1	2
ANTROPOLOGIA SOCIAL	-	1	1	1	-	-	-	3
ARQUITETURA E URBANISMO	-	-	-	-	-	1	-	1
ARTES	1	-	-	-	1	-	1	3
ECONOMIA	-	-	-	-	-	-	1	1
EDUCAÇÃO	7	8	8	4	5	4	4	40
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	-	-	-	-	-	-	2	2
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	-	-	-	-	1	-	-	1
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	20	20	25	23	24	15	0	127
CIÊNCIAS DA SAÚDE	3	-	1	-	3	-	-	7
CIÊNCIAS SOCIAIS (HUMANIDADES)	-	2	3	-	1	2	2	10
COMUNICAÇÃO	-	-	-	-	1	-	-	1
DESENV. REGIONAL	-	-	-	1	-	1	-	2
DIREITO	2	3	2	4	8	7	2	28
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	-	-	-	-	-	1	-	1
ENFERMAGEM	4	-	-	2	-	1	-	7
ENGENHARIA CIVIL	-	-	-	-	-	-	1	1
HISTÓRIA	-	1	-	-	-	-	-	1
LETRAS	1	-	-	1	-	-	-	2
MATEMÁTICA	-	1	-	-	-	-	-	1
PSICOLOGIA	5	7	12	7	10	12	4	57
SAÚDE COLETIVA	2	1	-	-	-	2	-	5
SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESC.	-	-	-	-	1	-	-	1
SAÚDE PÚBLICA	-	1	-	-	-	-	-	1
SEGURANÇA PÚBLICA	-	-	-	1	-	-	-	1
SERVIÇO SOCIAL	2	5	2	2	7	1	1	20
SOCIOLOGIA	3	2	2	-	-	1	-	8
TERAPIA OCUPACIONAL	-	1	-	-	-	1	-	2
TOTAL	50	53	56	46	62	50	19	336

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2018.

Os estudos, organizados por área do conhecimento, foram analisados e separados por tipos de trabalho e, num terceiro momento da pesquisa bibliográfica, foram observadas as quantidades de trabalhos realizados conforme o tipo de estudo do programa de pós-graduação, como podemos observar na Tabela 3, que mostra os trabalhos na área de pesquisa em educação e está organizada tanto por tipo de estudo (dissertação ou tese) como pela quantidade publicada conforme o ano.

Tabela 3 – Tabela geral por ano e tipo de pesquisa (Área do conhecimento: Educação)

TABELA: TESES E DISSERTAÇÕES								
ÁREA DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO								
TIPO	ANO / QUANTIDADE							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Dissertação	6	8	5	3	4	2	4	32
Tese	1	0	3	1	1	2	0	8
TOTAL	7	8	8	4	5	4	4	40

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2018.

No que diz respeito aos estudos realizados diretamente na área da educação, foi necessária uma leitura cuidadosa dos títulos numa primeira ação. Em seguida, foram selecionados os trabalhos por diferenciação de temática/objetivo, que resultou na seleção de 40 trabalhos relacionados ao tema Educação, porém apenas 4 desse total têm conexão com o objetivo de nossa pesquisa. A Tabela 4 expõe os trabalhos encontrados, organizados por ano e área do conhecimento da Educação, sendo discriminados conforme os descritores empregados na pesquisa de busca.

Tabela 4 – Tabela geral por ano e área do conhecimento
(Área do conhecimento: Educação)

TABELA EDUCAÇÃO: DESCRITORES / ANO								
DESCRITORES	ANO / QUANTIDADE							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Adolescentes em conflito com a lei	6	8	8	4	5	2	4	37

TABELA EDUCAÇÃO: DESCRITORES / ANO								
DESCRITORES	ANO / QUANTIDADE							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Práticas educativas na socioeducação	1	0	0	0	0	2	0	3
Adolescentes em conflito com a lei x Práticas educativas na socioeducação	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL								40

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2018.

Sobre a temática da educação, que é o nosso propósito, observa-se que existe um número maior de trabalhos nos programas de curso de pós-graduação *stricto sensu*, pois, como mostra a Tabela 5, é possível notar um número bem maior de trabalhos de dissertação (32 trabalhos) comparado às pesquisas de doutorado (8 trabalhos), sendo ainda possível verificar que os anos de 2013 e 2014 foram os anos que apresentaram o maior número de trabalhos produzidos (8 trabalhos).

Tabela 5 – Tabela geral por ano e tipo de pesquisa (Área do conhecimento: Educação)

TABELA: TESES E DISSERTAÇÕES								
ÁREA DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO								
TIPO	ANO / QUANTIDADE							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Dissertação	6	8	5	3	4	2	4	32
Tese	1	0	3	1	1	2	0	8
TOTAL	7	8	8	4	5	4	4	40

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2018.

Outro aspecto relevante que percebemos na revisão bibliográfica foi ter sido a região sudeste a que mais desenvolveu pesquisas nessa área de concentração, com 7 pesquisas produzidas, especificamente no estado de São Paulo. Uma outra questão que nos chamou atenção foi encontramos pesquisas na região centro-oeste, entretanto não localizamos nem um estudo no estado de Mato Grosso do Sul, particularmente na cidade

de Corumbá, o que se pode confirmar na Tabela 6, na qual estão estruturados os programas de pós-graduação com a quantidade de pesquisas produzidas, o estado e a região dos trabalhos em educação.

Tabela 6 – Tabela geral por PPG / Região (Área do conhecimento: Educação)

ÁREA DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO			
PPG	QUANTIDADE	UF	REGIÃO
UNB	4	DF	Centro-oeste
PUC-GO	2	GO	Centro-oeste
UFG	1	GO	Centro-oeste
UCB	1	DF	Centro-oeste
UFMT	1	MT	Centro-oeste
UFC	2	CE	Nordeste
UFBA	1	BA	Nordeste
UFPA	1	PA	Norte
PUC-SP	2	SP	Sudeste
UNESP	3	SP	Sudeste
UFMG	3	MG	Sudeste
UFSCAR	1	SP	Sudeste
UERJ	1	RJ	Sudeste
PUC-RIO	1	RJ	Sudeste
UNINOVE	1	SP	Sudeste
UFRGS	7	RS	Sul
UNIOESTE	4	PR	Sul
UEL	2	PR	Sul
UNESC	1	SC	Sul
UNISINOS	1	RS	Sul

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2018.

Analisando por área temática os trabalhos mencionados por PPG e região, fizemos um mapeamento daqueles que apresentaram aproximação com o que desejamos investigar, que são as práticas educativas na socioeducação. Dos 40 trabalhos escolhidos conforme esse critério, ainda foi excluído 1 por repetição e mais 3 por serem considerados fora do contexto do nosso tema. Restaram, portanto, 38 pesquisas, apresentadas na Tabela 7, em que os dados estão sistematizados por temática de trabalho e ano de elaboração.

Tabela 7 – Tabela de trabalhos-temática/ ano (Área do conhecimento: Educação)

TABELA DE TRABALHOS POR TEMÁTICA / ANO		
Nº	TEMÁTICA DO ESTUDO EM EDUCAÇÃO	ANO
1	História de vida dos adolescentes em conflito com a lei	2012
2	Contribuições e assistência do estado para os adolescentes em conflito com a lei	2012
3	Responsabilização socioeducativa na internação de adolescentes em conflito com a lei	2012
4	Processos de formação desenvolvidos no interior de uma instituição de internação em regime fechado e a função que a escola e o trabalho têm nesses processos	2012
5	Perspectiva dos adolescentes com relação às medidas socioeducativas, no espaço do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, no município de São Carlos/SP	2012
6	Inclusão de adolescentes em conflito com a lei na escola pública de Londrina-PR	2013
7	Processo educativo/socioeducativo das medidas associadas à remissão	2013
8	Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) executada pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social-CREAS II	2013
9	Contribuição do radioeducativo no processo de emancipação dos adolescentes em conflito com a lei e investigação quanto às oficinas de rádio oferecidas pelo Comunicasom contribuírem para a construção do conhecimento dentro do Casep	2013
10	Educação, trabalho e segurança pública no período de 1910 e 2010 e seus aspectos políticos	2013
11	Formação de socioeducadores	2013
12	Noções de escola e família dos ex-internos, meio pelo qual seria possível conhecer as relações que eles estabeleciam com a família e a escola regular	2013
13	A relação desses jovens com a escola e seus interesses profissionais	2014
14	Atividade da rede de proteção; sistema de garantia de direitos para os adolescentes	2014
15	Estudo do processo de estigma e seus efeitos práticos na vida dos jovens em conflito com a lei	2014
16	Relação entre o uso de SPA e a prática de atos infracionais	2014
17	Limites no processo formativo direcionado aos adolescentes em conflito com a lei abrigados no Centro Socioeducativo de Cuiabá/MT	2014
18	Processo de ressocialização na ótica das propostas educativas no CASEF para os adolescentes em conflito com a lei	2014
19	Convergências e/ou divergências em relação aos princípios preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	2014
20	Investigação sobre mudanças que ocorrem na família e no adolescente no processo de medidas socioeducativas	2015

TABELA DE TRABALHOS POR TEMÁTICA / ANO		
Nº	TEMÁTICA DO ESTUDO EM EDUCAÇÃO	ANO
21	Relações institucionais Família Escola na promoção da educação fundamental do 1º ao 5º ano em escolas públicas municipais	2015
22	A escolarização no sistema socioeducativo brasileiro	2015
23	Possíveis obstáculos na escolarização dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em liberdade no município do Rio de Janeiro	2015
24	Importância das tecnologias como instrumentos norteadores nos processos de aprendizagem dos adolescentes	2016
25	Processo de escolarização e questões de gênero das adolescentes em conflito com a lei	2016
26	Valorização da escolaridade através da motivação de adolescentes infratores, em função de metas de vida ou de “eus possíveis”	2016
27	Reflexão sobre a educação pública oferecida pelo Estado de Goiás à sua população	2016
28	Práticas curriculares de formação continuada de Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais, integrantes de equipes técnicas interdisciplinares que operam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo	2016
29	Processo avaliativo praticado pelo núcleo de ensino da unidade educacional de internação	2017
30	Teorização das práticas socioeducativas voltadas à adolescentes em situação de privação de liberdade	2017
31	Medidas socioeducativas de internação e a fase inicial de reintegração social não escolar de adolescentes em conflito com a lei aplicadas em uma unidade de internação socioeducativa	2017
32	Relação entre a escola, seu significado social e seu sentido para os jovens em conflito com a lei	2017
33	Impactos da gestão da Política de Socioeducação do estado do Paraná, no período de 2007 a 2015	2018
34	Atuação da(o) psicóloga(o) que acompanha adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em uma instituição de internação no Estado da Bahia	2018
35	Caracterização da moralidade e a consciência social dos adolescentes em conflito com a lei através das Medidas Socioeducativas	2018
36	Vivências de uma unidade juntamente com o estudo panorâmico histórico normativo (Código de Menores, ECA, SINASE) para os adolescentes em conflito com a lei	2018
37	O trabalhar docente com adolescentes em conflito com a lei: um olhar a partir da psicodinâmica do trabalho	2019
38	Justiça restaurativa e socioeducação em meio aberto : desafios e contribuições face ao punitivismo no Brasil	2021

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2018.

Após o mapeamento dos trabalhos da temática desenvolvidos na área de educação nos programas de pós-graduação do país, como mostramos nas Tabelas 6 e 7, foi possível direcionar nosso olhar e fazer uma investigação mais aprofundada e com suporte teórico dos estudos que foram produzidos durante o período de 2012 até 2025, com a finalidade de analisar de maneira mais criteriosa alguns aspectos relevantes para a presente pesquisa.

Diante desse contexto, foi observado que as pesquisas que surgiram até 2025 não atendiam aos critérios adotados para a escolha de estudos que se aproximassem da temática em questão. Poranto, continuaram somente as 03 pesquisas que atendem aos nossos objetivos e critérios de seleção. A Tabela 8 informa os títulos dos estudos, em seguida seus autores, o ano, o tipo de trabalho, o programa de pós-graduação em que foi planejado e a região a que pertence a instituição de pesquisa.

Tabela 8 – Tabela de trabalhos selecionados para análise
(Área do conhecimento: Educação)

TABELA DE TRABALHOS SELECIONADOS						
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	PPG	REGIÃO
1	O radioeducativo em espaços alternativos de educação: a experiência do Comunicasom	FARIAS, K. W. de	2013	D	UNESC	Sul
2	A prática de liberdade na perspectiva freiriana: a experiência socioeducativa no CASENH	HENNEMANN, M. V.	2017	D	UNISINOS	Sul
3	O significado e o sentido da escola pública para os jovens em conflito com a lei: uma discussão à luz da teoria da atividade de A. N. Leontiev	PEDROSO, R. R.	2017	D	UNESP	Sudeste

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2018.

Legenda: D = Dissertação.

Dos trabalhos contidos na Tabela 8, o de Farias (2013) tem como objetivo ressocializar, por meio do rádio, adolescentes em privação de liberdade no Casep⁵ de Criciúma/SC. Em sua pesquisa, caracterizada como estudo de caso, a autora buscou saber se o projeto radioeducativo, uma parceria entre Justiça Federal e Universidade do Extremo Sul Catarinense, contribui para o processo de emancipação dos adolescentes, bem como investigar se as oficinas de rádio oferecidas pelo Comunicasom⁶ colaboram para a construção do conhecimento dentro do Casep.

A pesquisa, baseando-se nos pressupostos de Paulo Freire, buscou compreender se as questões ligadas a uma educação humanizadora, como uma educação libertadora, popular e de conscientização, podem ser inseridas em espaços alternativos, contribuindo para o processo emancipatório dos adolescentes em conflito com a lei.

Hennemann (2017) discute perspectivas de se educar adolescentes para a prática de liberdade em um sistema de privação de liberdade. A pesquisa apresenta práticas socioeducativas voltadas para os adolescentes e está baseada na construção do diálogo sob a perspectiva da educação libertadora, também preconizada por Paulo Freire.

O pesquisador considera que o espaço institucional pode ser um local de reflexão e produção de caminhos libertadores, uma vez que esses lugares oportunizam escuta e diálogo com os adolescentes. Entretanto, quando essas oportunidades de ação educativa ocorrem entre adolescentes e profissionais, prevalece o caráter punitivo, com rigidez na disciplina, e se deixa de lado o caráter educativo das ações.

Por fim, Pedroso (2017) discute o significado e o sentido da escola pública para os adolescentes em conflito com a lei à luz da teoria da atividade, de Alexis Leontiev, apresentando um estudo que tem como objetivo compreender a relação entre a escola, seu significado social e seu sentido

5 Casep se refere ao Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório (FARIAS, 2013).

6 Comunicasom é um projeto que consegue dar voz aos adolescentes à margem da lei, e eles encontram, no rádio, uma ponte entre o que fizeram e o que pretendem fazer após a liberdade (FARIAS, 2013).

para esses jovens. O autor busca identificar como a relação entre o significado e o sentido da escola interfere na vida dos alunos e como a ausência de sentido pode provocar dificuldades durante o trabalho educativo. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública de Araraquara/SP. Ressalta-se aqui que, embora a pesquisa de Pedroso (2017) tenha sido realizada em uma escola pública, o seu foco foram os adolescentes em conflito com a lei que são atendidos pela escola.

O autor considera que o distanciamento entre o significado social da instituição escolar e o sentido que possui para os alunos pode ser o causador dos conflitos destes com a escola. Nesse cenário, ocorre uma ruptura no processo educativo, e surgem conflitos diversos entre os adolescentes e os demais sujeitos presentes na instituição escolar. O estudo alerta para a necessidade de encontrar possíveis caminhos para que a escola possa atuar na superação da falta de sentido do processo educativo.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Nesses três trabalhos selecionados, procuramos compreender a concepção que os autores apresentam sobre adolescentes em conflito com a lei, sobre medidas socioeducativas e sobre a influência das práticas educativas no desenvolvimento de adolescentes em regime de internação e em cumprimento de medidas socioeducativas. Observamos que, entre os três trabalhos selecionados, dois ampararam-se no referencial teórico de Paulo Freire e um amparou-se na teoria da atividade de Leontiev, um dos precursores da teoria histórico-cultural.

No que diz respeito à concepção de adolescentes em conflito com a lei, Farias (2013) entende que tais sujeitos são meninos “delinquentes” que cometeram um delito e que provisoriamente necessitam de um local, denominado como espaço não formal de educação, que promova a ressocialização desses jovens. Para Hennemann (2017), trata-se de sujeitos inacabados, sujeitos da própria história, vulneráveis e com dificuldades de inserção em alguns meios sociais. Por sua vez, Pedroso (2017) denomina-

-os como seres que se encontram no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e de seus aspectos físicos, como também no seu desenvolvimento histórico-social.

Com relação às MSE, Farias (2013) considera que estas servem para a ressocialização dos adolescentes, mas não deixa claro de que forma deveriam ser executadas. Hennemann (2017) expressa que as MSE devem se pautar por ações que visam atender integralmente ao desenvolvimento social do adolescente por meio da escolarização e profissionalização. Já Pedroso (2017) fez uma pesquisa que está inserida num contexto local diferente das demais, ou seja, o local investigado trata-se de uma escola, enquanto as outras voltam-se para unidades educacionais de internação. Por esse motivo, o autor não retrata a sua concepção sobre MSE, tampouco sobre práticas educativas na socioeducação.

Sobre a concepção de práticas educativas na socioeducação, Farias (2013) entende que as práticas devem ser baseadas nas ações emancipadoras da educação, de modo a permitir a liberdade e a conscientização dos sujeitos, seguindo a perspectiva freireana sobre educação libertadora e problematizadora. Hennemann (2017), assim como Farias (2013), concebe as práticas numa perspectiva freireana.

No presente estudo, partimos da concepção de que esses adolescentes são sujeitos sociais e de direitos em fase de desenvolvimento, que necessitam de uma atenção especial por estarem em privação de liberdade, portanto com restrição da convivência familiar e com perda de vínculos. Nesse contexto, são considerados sujeitos em busca de um espaço, já que a relação com a sociedade é quebrada a partir do momento em que são inseridos no cumprimento de medida socioeducativa sob o regime de privação de liberdade, por terem infringido regras e normas estipuladas para sua convivência em sociedade. Em sua maioria, são sujeitos que pertencem às camadas da população socialmente vulneráveis e que necessitam de uma educação para serem integrados ao meio social, ficando a dúvida quanto às concepções de reeducação e reinserção serem adequadas quando se pensa nesse público-alvo.

Vale ressaltar que a nossa percepção diante das MSE é de que estas devem assegurar os dispositivos e direitos legais previstos, principalmente o direito à educação, compreendido como um mecanismo de mudança para os adolescentes. Com relação às práticas educativas na socioeducação, estas devem proporcionar significados importantes na vida de cada um desses jovens, uma vez que precisam contribuir para a tomada de consciência, permitindo ao adolescente o aprimoramento de suas capacidades, bem como a reflexão sobre os seus projetos de vida pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se aqui a urgência da mudança de concepção sobre os adolescentes que cometeram um ato infracional em nossa sociedade. Defende-se, neste trabalho, que esses sujeitos necessitam de orientação em relação aos seus direitos e deveres, o que deve ser promovido concomitantemente à fase escolar ou às diversas outras vivências sociais e políticas. Essa orientação não é realizada como deveria, resultando, assim, numa série de problemas sociais que emergem tanto do desconhecimento por parte desses jovens como da violação de seus direitos fundamentais instituídos, que, em tese, estariam garantidos pela legislação brasileira.

A partir das concepções supracitadas acerca de adolescentes em conflito com a lei, MSE e práticas educativas na socioeducação, podemos inferir que o nosso estudo possui relevância por se tratar de uma investigação que busca compreender quais seriam os sentidos das práticas educativas dentro de uma unidade educacional de internação para os adolescentes, na tentativa de saber a dimensão subjetiva de suas concepções acerca dessas práticas.

REFERÊNCIAS

FARIAS, K. W. de. **O radioeducativo em espaços alternativos de educação: a experiência do Comunicasom**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1760/1/Karina%20Woehl%20De%20Farias.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

HENNEMANN, M. V. **A prática de liberdade na perspectiva freiriana: a experiência socioeducativa no CASENH.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7023/Mariana%20Vanini%20Hennemann_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 mar. 2018.

PEDROSO, R. R. **O significado e o sentido da escola pública para os jovens em conflito com a lei:** uma discussão à luz da teoria da atividade de A. N. Leontiev. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149967/pedroso_rr_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 mar. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.023

“É PELA VIDA DAS MULHERES”: PEDAGOGIAS FEMINISTAS DE UMA FRENTE DE MULHERES NO CARIRI CEARENSE

Macedônia Bezerra Felix¹

RESUMO

Sobreviventes em uma terra que assassina mulheres, a Frente de Mulheres do Cariri é uma organização feminista no interior Cearense que possui como uma de suas prioridades fazer uma educação para a vida das mulheres. Através deste trabalho, objetivo partilhar vivências de subverter as estruturas locais que fazem da região do Cariri uma das que mais violenta mulheres no Ceará. Para tanto, descrevo intervenções que fazem borda no impossível do educar, compartilhando efeitos pedagógicos e políticos entre meninas e mulheres das ações do coletivo. A metodologia de relato de experiência ancora seu dizer a partir da autoetnografia e referencial teórico narrativo e psicanalítico entre publicações clássicas e contemporâneas. Discuto os impasses entre a educação como profissão e a transmissão de um desejo de saber, marcando uma diferença no ensino como a possibilidade de ocupar uma função em ato.

-
- 1 Psicanalista com consultório em Juazeiro do Norte-Ce. Mestranda em Educação na URCA, pesquisando feminicídio, memória e história de vida de mulheres. Tenho me interessado em publicar trabalhos nos campos da clínica, gênero, escuta de mulheres, LGBTQIAP+ e direitos humanos. Psicóloga CRP11/16963, Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem. Assessora técnica na Casa da Mulher Cearense Cariri, atuo com formações de equipes técnicas através da Secretaria das Mulheres-Ce e na escuta de mulheres em situação de violência doméstica. Ativista na Frente de Mulheres do Cariri. Tenho interesse em interlocuções sobre o que escrevo, de modo que gostaria de receber seu contato para falarmos sobre o que te provocou a leitura do meu trabalho. Meu contato: macedoniafelix@gmail.com.

Os resultados indicam uma contundente incidência do coletivo de mulheres para barrar o ódio ao feminino e construir outros modos de vida. Por fim, ao tempo que denuncia as lacunas de políticas educacionais pelo fim da violência de gênero, reaviva a esperança que se move pelo traço da resistência dessas mulheres.

Palavras-chave: Violência contra a mulher, Pedagogias feministas, Educação, Frente de Mulheres do Cariri, Psicanálise.

INTRODUÇÃO

Vivendo em uma terra manchada pelo sangue derramado das mulheres, teco essas linhas, profundamente marcada por uma experiência de vida e de morte. Neste trabalho, me ocupo de pensar a violência contra a mulher na região do Cariri Cearense e o trabalho que fazemos na Frente de Mulheres do Cariri, um coletivo de mulheres que se propõe a enfrentar a violência. Apesar de estarmos em uma região do Ceará cercada pela chapada do Araripe com diversidade cultural e artística (Pinheiro, 2009), nos confrontamos, por outro lado, com a violência que nos assola diariamente (Painel Dinâmico, Secretaria de Segurança Pública Ceará, 2025).

Esse solo é uma das regiões do Ceará que mais violenta e assassina mulheres. Uma das que mais registra números de feminicídio (Painel Dinâmico, Secretaria de Segurança Pública Ceará, 2025). Ao mesmo tempo que a violência se impõe a nossas vidas como se tivéssemos que nos resignar a suportar, construímos um movimento de resistência a mãos femininas. Assim, pela experiência que tenho na Frente, tensiono a questão: Como a Frente de Mulheres do Cariri enfrenta a violência a contra a mulher?

Desse modo, esse trabalho busca responder essa pergunta compartilhando nossas vivências de subverter as estruturas locais que fazem dessa terra uma das mais inseguras para nas mulheres no Ceará. Para atender a esse objetivo geral, pretendo descrever o que nomeio de pedagogias feministas manifestadas nas ações ou intervenções que a Frente pratica na região. Considerando que uma das prioridades do coletivo é fazer uma educação para a vida das mulheres, comento como essas ações fazem borda no impossível do educar, compartilhando efeitos pedagógicos e políticos entre meninas e mulheres. Ainda, possui como objetivo específico discutir os impasses entre a educação como profissão e a transmissão de um desejo de saber, marcando uma diferença no ensino como a possibilidade de ocupar uma função em ato.

No intuito de alcançar esses objetivos, me sirvo da metodologia de relato de experiência (Antunes et al., 2024) como via que permite registrar

as vivências que tenho como ativista, mas também como pesquisadora no enfrentamento a violência contra a mulher através do coletivo. O relato se fundamenta no método autoetnográfico (Gama, 2020; Senna, 2021), pois ao tempo que exponho vivências íntimas reflito o lugar onde vivo. Os dados que me referencio fazem parte de meus arquivos pessoal de reuniões, arquivos da Frente de Mulheres que as ativistas do coletivo tem acesso via Google drive, documento público como a carta de princípios e registros de nossas ações nas páginas do Instagram e Facebook.

Para análise desses dados me fio na escrevivência como técnica que permite que a vida seja tecida pela escrita. Escrever implica em vida refletida, pensada, sentida e transformada para texto (Evaristo, 2020). Nas discussões e resultados apresento como os atos de ruas são fundantes e constitutivos das pedagogias feministas da Frente de Mulheres do Cariri. Aprofundo o que entendemos por vida das mulheres, o que pensamos sobre a vida que queremos e como trabalhamos para garantir que escolhamos o modo como vivemos. Neste sentido, defino como categorias de análise que ancoram o debate: Frente de Mulheres do Cariri, vida das mulheres e pedagogias feministas.

Seguindo essa verve, o referencial teórico se constitui como narrativo (Mendes; Rodrigues; Correia, 2024), ao selecionar autoras e autores que dialogam com o entendimento desta autora para aprofundar as categorias de análise. Com Isidório *et al.* (2015) se caracteriza o coletivo. Bispo (2023) norteia nossa compreensão sobre a vida. Freire (2024), Freud (1937/2023), Texeira (2009), Lacan (1996), Nascimento (2020) entre publicações clássicas e contemporâneas me permite falar sobre educação na perspectiva das pedagogias feministas pelo viés psicanalítico.

A partir deste percurso de como experiencio as nossas pedagogias, tensiono que nossas tentativas de educar precisam lidar com os fracassos que se colocam nesse caminho. Não menos importante, fazer parte da Frente e contribuir nesse trabalho faz de mim uma testemunha dos efeitos pedagógicos e políticos do nosso fazer. Ainda, o texto sinaliza da importância de apontar a experiência como produtora de saber, ao

mesmo tempo que lança luz sobre os efeitos de uma política pela vida construída por mulheres. Por fim, o trabalho conclui que a presença da Frente de Mulheres do Cariri na região promove um movimento discursivo entre denúncia e resistência.

METODOLOGIA

Escrevo a partir do que vivo na região do Cariri, interior do Ceará. Uma mulher entre outras construindo na Frente de Mulheres do Cariri uma educação para a vida das mulheres. Nesta perspectiva, este texto se serve da metodologia de relato de experiência (Antunes *et al.*, 2024) como via que permite registrar as vivências que tenho como ativista, mas também como pesquisadora no enfrentamento a violência contra a mulher através do coletivo.

A epistemologia (Antunes *et al.*, 2024) que dá sentido a minha escrita é aquela que reconhece a proximidade da história de vida com o que se pesquisa como material vital no fazer ciência. Ao mesmo tempo que vivo nessa terra que é uma das que mais violenta mulheres no Ceará (Painel Dinâmico, Secretaria de Segurança Pública Ceará, 2025), também entendo que o trabalho que realizo com outras mulheres para barrar a violência produz efeitos de resistência a morte. Ao fazer esse movimento de enfrentar a violência enquanto vivo aqui se produz um conhecimento que tento deixar algo de seus traços nessas linhas.

Quanto a gnosiologia (Antunes *et al.*, 2024) desta pesquisa, ela diz respeito a uma experiência íntima minha. Contudo, toca além de mim nas vivências que partilho com as mulheres que fazem parte da Frente de Mulheres do Cariri, bem como das mulheres que procuram nosso coletivo para serem acolhidas e ainda dos encontros com familiares de mulheres que foram vítimas de feminicídio na nossa região. Assim, como fui e sou afetada nesses encontros perpassa a escrita deste relato. Em relação à concepção ontológica (Antunes *et al.*, 2024), parto de um entendimento psicanalítico do sujeito que defende uma subjetividade capaz de fissurar

estruturas e inventar outros rumos para si perante um sofrimento que lhe é imposto (Nogueira, 2021).

A partir dessas linhas gerais intenciono dizer que a epistemologia, a gnosiologia e a ontologia desse texto conversam com o conceito de intelecpluralidade, ao apontarem a experiência como possibilidade de construção de um saber (Carine, 2025). Por outro lado, dizer que as vivências constroem saber não significa que a experiência não esteja ancorada em uma teoria. Assim, falar da experiência que escrevo aqui advém de um encontro profundo comigo, no que faço na Frente de Mulheres do Cariri e no modo como essa experiencia me aconteceu. Para tanto, foi necessário voltar a experiência como um gesto (Bondía, 2002), de quem faz memória, de modo a traduzi-la nesse texto que compartilho.

Com essa via como fundamento, a pesquisa objetiva partilhar vivências que subvertem estruturas locais de violência contra a mulher. Para tanto, descrevo intervenções da Frente que fazem borda no impossível do educar, compartilhando efeitos pedagógicos e políticos entre meninas e mulheres das ações do coletivo. Discuto ainda os impasses entre a educação como profissão e a transmissão de um desejo de saber, marcando uma diferença no ensino como perspectiva de ocupar uma função em ato. Contemplo esses objetivos considerando minhas vivências no coletivo de 2018 a 2024.

Como exposto, me referencio como sujeito de pesquisa destacando a minha experiência de fazer parte da Frente e da construção de pedagogias feministas. Para dar conta desses objetivos, o relato se fundamenta no método autoetnográfico (Gama, 2020; Senna, 2021), pois ao tempo que exponho vivências íntimas tensiono o lugar onde vivo. Os dados que me apoio fazem parte de meus arquivos pessoal de reuniões, arquivos da Frente de Mulheres que as ativistas do coletivo tem acesso via Google drive, documento público como a carta de princípios e registros de nossas ações nas páginas do Instagram e Facebook².

2 Instagram: @frentedemulheresdocariri. Facebook: Frente de Mulheres de Movimentos do Cariri

Para análise desses dados me fio na escrevivência como técnica que permite que a vida seja tecida pela escrita. Escrever implica que a vida seja refletida, pensada, sentida e transformada para texto (Evaristo, 2020). Ademais, a minha escrita não exclui a minha realidade de mulher branca. Escolho a escrevivência pelos efeitos que ela me provocou, pois sou daquelas que não foi ninada na casa grande. Pelo contrário, despertada que um dia estive em um sono injusto (Evaristo, 2020), escrevo movida pela convivência com mulheres negras, porque a minha vida também se fez uma nova escrita.

No intuito de enlaçar essa metodologia teoricamente, o texto trabalha com as seguintes categorias de análise: Frente de Mulheres do Cariri, vida das mulheres e pedagogias feministas. Com isso registro algumas linhas sobre o que é a Frente e faço uma apresentação histórica de como surgiu o coletivo e qual é o nosso trabalho na região do Cariri Cearense. Em seguida, conceituo o que chamamos de vida das mulheres, de modo a caracterizar que tipo de vida defendemos para meninas e mulheres. Por fim, socializo o que entendemos por pedagogias feministas compartilhando de algumas de nossas intervenções e seus efeitos.

Apoiada nesse percurso, o referencial teórico se constitui como narrativo (Mendes, Rodrigues, Correia, 2024), pois elejo autoras e autores que dialogam com o meu entendimento para aprofundar as categorias de análise. Com Isidório *et al.* (2015) se caracteriza o coletivo. Bispo (2023) norteia minha compreensão sobre a vida. Freire (2024), Freud (1937/2023), Texeira (2009), Lacan (1996), Nascimento (2020) entre publicações clássicas e contemporâneas me permite falar sobre educação na perspectiva das pedagogias feministas pelo viés psicanalítico.

Considerando esse percurso metodológico, deixo o convite que você possa dar um passo a mais na leitura avançando a seção seguinte na qual escrevo sobre algumas de nossas ações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Frente de Mulheres do Cariri é marcada historicamente por uma necessidade urgente de fazer algo diante da violência que nos assola. O coletivo se organiza em 2014 em uma perspectiva de unir mulheres que atuavam em diversos movimentos na região. Nesse momento, se organiza com o nome Frente de Mulheres dos Movimentos do Cariri (Isidório *et al.*, 2015), posteriormente tomando corpo como um coletivo singular, assumindo a nomeação de Frente de Mulheres do Cariri. Não participei desse momento nascedouro, pois chego no coletivo em 2018, ano que foi particularmente difícil para nós mulheres. Pelo que escuto das mulheres que chegaram no coletivo antes de mim, vou aprendendo sobre nossa história, ocasião que vou me identificando com a Frente cada vez mais pelas posições que o coletivo assume no Cariri Cearense em momentos cruciais.

Desse modo, escuto que uma das primeiras ações foi uma intervenção em uma festa conhecida na cidade de Barbalha-Ce, a festa do pau da bandeira. Na festa também se celebra Santo Antônio que é padroeiro da cidade e conhecido como santo casamenteiro. Geralmente no último domingo de junho, a cidade se volta para assistir o cortejo do pau. Neste dia, os homens fazem uma espécie de desfile erguendo um tronco de árvore no qual será inserida a bandeira do município. O desfile do pau é cercado de tradições para homens e mulheres. Se para os homens o trabalho é erguer o pau, para as mulheres a tradição é tomar o chá da casca do pau clamando a Santo Antônio um casamento. Anterior a esse momento que atrai muitos visitantes a cidade, ocorrem outras apresentações no cortejo que cruza a cidade com blocos culturais, bandas de música, entre outros (Isidório *et al.*, 2015).

Até hoje se lembra no coletivo uma frase escrita em uma faixa pelas ativistas no cortejo: “Santo Antônio, livrai as mulheres da violência”. Desse modo, a Frente de Mulheres do Cariri usava da visibilidade da festa para lembrar a real situação do Cariri, a insistente violência contra meninas e mulheres e a cruel matança de mulheres pelo feminicídio, principal-

mente de mulheres negras (Isidório *et al.*, 2015). Infelizmente, vivemos em uma das regiões que mais matam mulheres no Ceará (Painel Dinâmico, Secretaria de Segurança Pública Ceará, 2025).

Outra intervenção pública marcante foi a organização do “Ele Não Cariri” no ano de 2018. O “Ele Não” foi um movimento de mulheres contra a eleição do candidato Jair Bolsonaro a presidência do Brasil, marcado por atos nacionais e em outros países. Em várias cidades do Brasil foi possível acompanhar intervenções de mulheres que enunciaram o “ele não” para dizer que essa candidatura não representava as mulheres (Protestos contra Bolsonaro ocorrem em 26 estados e DF; atos a favor, em 16, 2018). A Frente de Mulheres do Cariri colaborou no planejamento e execução desse momento ocorrido na praça do giradouro em Juazeiro do Norte, cidade central no Cariri Cearense.

Participar desse ato representa um divisor no meu trabalho enquanto ativista por nossos direitos, ao ser o momento que me aproximei da Frente e comecei a fazer parte da nossa organização. O “Ele Não” foi um lugar do meu encontro com essas mulheres que já desbravavam caminhos para as mulheres antes mesmo que eu também me colocasse nas trincheiras dessa luta. Lembro como me emocionou ouvir as mulheres negras que fizeram uma fala profunda e viva nesse evento.

Neste percurso de colocarmos nosso corpo e nossa vida como ato público, vale registrar as ações que fazemos em julgamentos de feminicídio. O trabalho de fazer justiça em um caso de feminicídio é marcado por insistência. Enquanto a família continua de luto, é necessário somar forças para que o caso não caia no esquecimento. Nossa estratégia é a partir da escuta da família, planejar ações de visibilidade, educação e reivindicação. Dessa forma, fazemos escutas de acolhimento das famílias de mulheres vítimas de feminicídio e acompanhamos o desenrolar das investigações e do processo judicial.

Como parte dessa metodologia nos fazemos presente nos julgamentos de feminicídio para apoiar a família e reivindicar a pena justa no caso. Nossa presença se inicia quando movimentamos a comunidade anterior

ao julgamento para somar em determinado horário no local. Fazemos momentos simbólicos com cartazes, vídeos e entrevistas que são, ao mesmo tempo, intervenções para romper uma lógica que deixa as famílias abandonadas afetivamente nesses momentos, mas também educativos. Chamamos a atenção da comunidade sobre o assassinato das mulheres enquanto denunciemos o que ainda mantém a morte de mulheres como se fosse algo natural.

Intervenções públicas como essas na festa de Barbalha-Ce, no “Ele Não” e nos julgamentos de feminicídio vão se constituindo a tônica do coletivo. Em diversos momentos importantes na região, o coletivo mudou a história das cidades Caririenses denunciando a violência, exigindo justiça aos casos de feminicídio e apontando um presente e futuro pela vida. Em 2017, a Frente de Mulheres do Cariri, publica sua carta de princípios como meio de registrar o que é o coletivo e o seu objetivo:

A prioridade para Frente de Mulheres do Cariri é organizar, movimentar, debater e difundir conhecimentos que digam respeito aos campos da educação, da cultura, das artes, das ciências, da política, das questões sociais reconhecendo o valor da mulher para transformação da nossa sociedade(patriarcal, racista, lgbttqiafóbica). A Frente se posiciona prioritariamente em defesa dos direitos das mulheres e dos direitos humanos, questionando e combatendo os preconceitos e propondo políticas públicas que possam eliminar as desigualdades. (Carta de princípios, Frente de Mulheres do Cariri, 2017)

Quando chego na Frente em 2018 já havia um entendimento que somos sobreviventes nesse lugar, enquanto muitas de nós são reduzidas a estatísticas. Neste sentido, o trabalho da Frente se firma com uma forte reivindicação pela vida das meninas e mulheres. Faz parte desse movimento nós mesmas dizermos o que assimilamos por vida e que vida queremos. A partir desse entendimento, nosso trabalho no campo da educação sinaliza que não nos é suficiente uma sobrevivência.

Esse caminho de falar sobre vida é perpassado pelas denúncias que fazemos do que nos leva a morte e por uma pedagogia do viver. Quando dizemos haver uma diferença entre sobrevivência e vida, delimitamos que

uma vida sobrecarregada de obrigações, cansaço e medo não é vida. Nos aproximando do conceito de modo de vida vamos vivenciando de que vida estamos falando. Vida com tempo, com outro ritmo, como palavra e partilha. Partilha da mesa, da história das que nos antecederam em nossa ancestralidade e partilha dos afetos (Bispo, 2023).

A vida que defendemos na Frente de Mulheres do Cariri é primeiro do direito de meninas e mulheres existirem, pois pelo que enfrentamos aqui esse direito ainda não está garantindo. Quando mulheres são assassinadas porque disseram não a um relacionamento ou porque estavam tentando terminar uma relação, essas mulheres não são livres. Quando meninas são violentadas sexualmente não está garantido o direito a vida dessas meninas (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

Se a violência contra meninas e mulheres incide em sua maioria sobre meninas e mulheres negras, também estamos falando do quanto o racismo ainda determina quem tem oportunidade e quem não tem oportunidade nessa terra (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2025). O contexto da violência impõe sobrevivência e morte a muitas de nós. Um dos nossos trabalhos é dizer da vida que temos direito e merecemos. De um modo de vida que o tempo é outro no qual podemos nos reunir em torno da palavra no presente e no futuro (Bispo, 2023).

Sobre nosso modo de vida pela vida, as mulheres negras possuem um lugar imprescindível. Uma das estratégias que usamos na pedagogia da vida é a miolagem. A miolagem é uma metodologia e uma tecnologia social criada pelas irmãs negras Valéria e Verônica no Cariri Cearense que diz da importância da gente se reunir para falar da

Ao mesmo tempo que acreditamos que a educação transforma, também sabemos quantos fracassos perpassam as tentativas de educar (Freud, 1937/2023). Dessa forma, praticar nossas pedagogias não garantem resultados pela vida das mulheres. A leitura que faço do nosso trabalho aponta para intervenções que fazem borda no impossível do educar (Lacan, 1996), caminhando muitas vezes na incerteza. Bordejando o que não conseguimos mudar, nos atemos ao possível, ou seja, a trans-

missão de um desejo de saber (Texeira, 2009), saber das mulheres e saber da vida e para a vida.

Para tanto, é necessário que estejamos na educação a partir de uma função que se ocupa para transmitir e provocar. Esse viés é o oposto de estar na educação como uma via de certeza, fazendo um contraponto a educação como profissão. Neste sentido, educar como função se aproxima da função do ato em psicanálise (Texeira, 2009) ao ressoarmos uma prática pedagógica como aposta. Não temos todas as respostas sobre o fim da violência, mas a partir da experiência do que vivemos podemos testemunhar de efeitos pedagógicos e políticos. Por exemplo, pedagogia da vida que se reflete em uma experiência de aquilombamento, no qual há uma junção de mulheres tendo em vista viver uma vida como desejamos (Nascimento, 2022).

Os efeitos pedagógicos e políticos também podem ser vistos pelas mulheres que procuram a Frente de Mulheres do Cariri para confiar suas dores, buscando o suporte do coletivo. Ainda com os crescentes números da violência contra a mulher (Painel Dinâmico, Secretaria de Segurança Pública Ceará, 2025), apontam a necessidade do trabalho da Frente denunciando as lacunas de políticas educacionais pelo fim da violência de gênero. O cotidiano do Cariri indica que ainda se faz necessário não somente aprofundar as estruturas (Segato, 2025) que ainda favorecem a violência contra a mulher, como também fortalecer estratégias a médio e longo prazo para romper com essas estruturas.

Se não existem os genes da violência contra a mulher, muito menos do feminicídio, isso significa que os homens não nascem com ódio as mulheres. Não se nasce se achando superior às mulheres. Para se violentar uma mulher é preciso que se aprenda sobre isso. A violência não está somente nas residências, é no mais íntimo das relações que ela é ensinada. O que a violência sobre nossas vidas indica é que ainda é ensinado aos homens uma masculinidade violenta, possessiva e opressora que se manifesta em uma série de violências contínuas (Segato, 2025). O que

tentamos transmitir por nossas pedagogias é que mover essas estruturas requer um esforço educacional coletivo desde a primeira infância.

Mesmo sabendo das muitas dificuldades de fazer uma mudança estrutural, seguimos insistindo por mim, por nós e por todas que não podem mais falar. Essa insistência é também uma marca do efeito das pedagogias feministas sobre nós. São efeitos que também alcançam a minha vida e que tento transmitir nessas linhas. Efeitos políticos pela vida (Evaristo, 2020), tendo em vista que vivemos nessa região manchada pelo sangue derramado de mulheres, é nela também que fazemos a Frente de Mulheres do Cariri. É aqui que nos reunimos e pensamos em modos de enfrentar a violência. É aqui que aquilombamos (Nascimento, 2022), apesar do que vivemos a cada dia. Portanto, ao fazermos nossas pedagogias feministas apostamos em inventar sem o menor pudor uma vida ao nosso modo (Evaristo, 2025), reavivando a esperança que se move pelo traço de nossa resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se precisa lidar com a violência contra a mulher cotidianamente, o que fazer? Neste trabalho compartilhei das minhas vivências enquanto mulher e pesquisadora no coletivo Frente de Mulheres do Cariri. O que fazemos para sobreviver a violência e para viver se revela como pedagogias feministas de um modo de vida feito a mãos femininas. Neste texto, escrevi afetada pelo sangue, suor e lágrimas de muitas de nós que insistimos a cada dia em barrar o ódio que não nos quer vivas.

Existe um saber produzido por mulheres no enfrentamento a violência que não se acha nos livros. É um saber forjado nas vivências de cada mulher que só é possível tocá-lo a partir do momento que somos ouvidas ou lidas. Assim, essas linhas são uma tentativa de registrar o que fazemos nesse sertão do interior do Ceará, pois entendo que subvertemos estruturas locais que ainda fazem do Cariri uma das regiões mais inseguras para as mulheres no Ceará.

Ao nos colocarmos em caminhada, trabalharmos com formações ou fazermos ocupações tentamos movimentar sentidos e lógicas discursivas que ainda estruturam a violência como algo normal. As vivências que temos de nos aquilombar também indicam de saídas que inventamos em comunidade. Quando bradamos ser pela vida das mulheres também dizemos de qual vida se trata, pois nos negamos a viver em constante luta pela sobrevivência.

Nessas linhas tensiono que nosso trabalho é como fazer uma borda no impossível do educar, lembrando um conceito clássico da psicanálise que fala dos limites próprios de fazer educação. Torcendo a ideia de ensinar para pensar o que pode ser transmitido em momentos formativos e interventivos, falei do ensino como possibilidade de ocupar uma função em um ato que se revela na prática. Ao mesmo tempo, o que relato é limitado a minha experiência, abrindo a oportunidade de outras pesquisas sobre as pedagogias da Frente de Mulheres do Cariri.

Por fim, dizer algo do fazer do nosso coletivo aponta para os efeitos políticos do que fazemos como um ato pela vida. Portanto, ao fazermos nossas pedagogias feministas apostamos em inventar uma vida ao nosso modo, reavivando a esperança que se move pelo traço de nossa resistência.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA / FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://forum-seguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025-infografico.pdf>. Acesso em 11 out. 2025.

ANTUNES, Jeferson et al. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12517, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>. Acesso em 11 out. 2025.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2025.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023

CALDAS, Heloisa; DUPIM, Gabriella Dupim. O amódio ao feminino e a violência nas parcerias. In: DANZIATO, Leonardo José Barreira; TEXEIRA, Leônia Cavalcante; GASPARD, Jean-Luc (org.). **Violência de gênero e ódio ao feminino**. Curitiba : CRV, 2021. p.127-136.

CARINE, Bárbara. **E eu, não sou uma intelectual?: uma quase manual de sobrevivência acadêmica**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

CARTA DE PRINCÍPIOS. Frente de Mulheres do Cariri. Crato-Ce. Ago. 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1W8vjcwVcJCRDop_sKXKxsfU-xULVeHjN/view. Acesso em 19 out. 2025.

CARVALHO, Veronica Neuma das Neves. CARVALHO, Valeria Gercina das Neves. A arte de miolar. In: KRENAK, Ainton; PIÚBA, Piúba (org.) **Desnaturada: cultura e natureza..** São Paulo: Editora Jandaíra, 2025.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2025.

EVARISTO, Conceição. As escrevivências e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: A escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020. p.26-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREUD, Sigmund. A análise finita e a infinita. In: **Fundamentos da clínica**. Belo Horizonte: Autentica, 1937/2023. p. 315-364

PROTESTOS contra Bolsonaro ocorrem em 26 estados e DF; atos a favor, em 16. G1. 29 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/29/manifestantes-fazem-atos-a-tarde-contr-a-e-favor-de-bolsonaro.gh.html>. Acesso em 19 out. 2025.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**, v. 45, n. 2, p. 188-208, maio-a-gosto. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flavia Rios e Marcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ISIDORIO, A. V. B.; LIMA, M. E.; GRANGEIRO, C. R. P.; SOARES, S. R. A dimensão pedagógica da luta: protagonismo das mulheres negras na Frente de Mulheres dos Movimentos do Cariri. *In*: Artefatos da Cultura Negra. Crato. **Anais eletrônicos**. Crato: URCA, 2015. p. 212 - 226.

LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996. p.179.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O negro visto por ele mesmo. *In*: RATTIS, Alex (org.) **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

NOGUEIRA. Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

MENDES, Iane Rocha; RODRIGUES, Eliete Fagundes de Jesus; CORREIA, Valéria Pinho. Mulheres Narradoras em Vozes de Diversidades: A Potência da Pesquisa Narrativa em Espaços Educativos. *In*: COSTA, Váldina Gonçalves da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina (org.). **Rede colaborativa universidade e educação básica: cartografias em construção**. Belém: RFB, 2024. p.44-55. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Da-Silva-64/publication/389213289_REDE_COLABORATIVA_UNIVERSIDADE_E_EDUCACAO_BASICA_CARTOGRAFIAS_EM_CONSTRUCAO/links/682c9fd1be1b507dce8c3f6a/REDE-COLABORATIVA-UNIVERSIDADE-E-EDUCACAO-BASICA-CARTOGRAFIAS-EM-CONSTRUCAO.pdf#page=45. Acesso em 15 set. 25.

PAINEL DINÂMICO. Disponível em: <https://www.supesp.ce.gov.br/painel_dinamico/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

PINHEIRO, Irineu. **O Cariri: seu descobrimento, povoamento, costumes**. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2009.

SENNA, Ariane Moreira de. **A Solidão da mulher trans, negra e periférica: uma (auto) etnografia sobre relações sócioafetivas em uma sociedade cisheteropatriarcal.** Dissertação (Mestrado do Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34369/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado%20-%20Ariane%20Moreira%20de%20Senna..pdf>. Acesso em 12 set. 25.

SEGATO, Rita. **As estruturas elementares da violência: ensaios sobre gênero, entre a antropologia, a psicanálise e os direitos humanos.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2025.

TEXEIRA, Elisa. Notas sobre a emergência do Real na educação. In: **Do Real, o que se inscreve?** Revista da escola Letra Freudiana. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p.239-245.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.024

ACOLHER, CUIDAR E EDUCAR: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Natalia Barbosa da Silva¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise do trabalho desenvolvido pelo profissional formado em Pedagogia que coordena e promove atividades na Cuidoteca - UFF. A Cuidoteca - UFF é um espaço de cuidado e acolhimento que funciona no período noturno, destinado a crianças de 3 a 12 anos de idade sob a responsabilidade de estudantes e trabalhadores que realizam atividades acadêmicas ou laborais na Universidade Federal Fluminense nesse turno. Trata-se de um projeto de extensão piloto, localizado no prédio do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni - UFF), desenvolvido em parceria entre o Coluni - UFF e a Secretaria Nacional de Cuidados e Família, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O objetivo deste artigo é discutir a atuação do pedagogo em um projeto que tem como princípio central acolher e cuidar, sem escolarizar. Busca-se compreender quais são os limites e as potencialidades da atuação do pedagogo em um espaço não formal de educação, bem como de que forma esse profissional contribui para o desenvolvimento e consolidação do projeto Cuidoteca - UFF. O referencial teórico-metodológico baseia-se em estudos que abordam a infância, o trabalho do pedagogo e a relevância das práticas de acolhimento e cuidado enquanto política pública, especialmente voltada às mulheres. Além disso,

1 Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro- RJ; natalia_barbosa@id.uff.br.

reúne uma análise feita a partir da experiência e atuação constante na Cuidoteca. A experiência de construção de um espaço de cuidado e acolhimento noturno contribui diretamente para as políticas de acesso e permanência de mulheres na universidade, além de oferecer às crianças um ambiente que respeita suas infâncias e atende às suas especificidades.

Palavras-chave: Acolher e educar; espaços não escolares; infâncias; políticas de acesso e permanência.

INTRODUÇÃO

A Cuidoteca - UFF² é um espaço de cuidado e acolhimento noturno voltado para crianças de 3 a 12 anos de idade que estão sob os cuidados de estudantes ou trabalhadores que desenvolvem atividades acadêmicas ou laborais no período noturno. Enquanto projeto piloto, a iniciativa surge no âmbito da Política Nacional de Cuidados (Lei nº 15.069), que tem como objetivo “garantir o direito ao cuidado, por meio da promoção da corresponsabilização social e entre homens e mulheres pela provisão de cuidados, consideradas as múltiplas desigualdades”³.

A criação da Cuidoteca responde a um problema social vivenciado especialmente pelas mulheres, que ainda são as principais responsáveis pelo cuidado materno e enfrentam a sobrecarga decorrente da ausência de uma rede de apoio estruturada para o cuidado infantil. Essa ausência impacta diretamente aquelas que necessitam trabalhar ou estudar no período noturno, pois a falta de espaços seguros para as crianças leva muitas mulheres a adotarem estratégias precárias – como levar os filhos para as salas de aula ou para o trabalho, ou deixá-los sob os cuidados de idosos. Reconhecemos que não é responsabilidade exclusiva da educação responder a uma demanda que é, antes de tudo, social e estrutural. As crianças têm direito à educação escolar no período diurno e, idealmente, deveriam estar, à noite, resguardadas em seus lares. No entanto, a realidade brasileira evidencia que muitos responsáveis – em sua maioria, mulheres – compreendem a importância da formação acadêmica e, às vezes, só conseguem acessá-la no período noturno. Em outras situações, a necessidade de trabalhar para garantir o sustento da família impõe a busca por alternativas de cuidado adequadas e seguras para as crianças.

2 A Cuidoteca - UFF foi inaugurada no dia 24 de março de 2025 e está em sua fase piloto. A análise realizada foi feita a partir de um relato de experiência de uma pedagoga que atua na Coordenação do projeto.

3 A saber: Artigo 1º da Lei. nº 15.069 que estabelece a Política Nacional de Cuidados.

É diante desse cenário que a Cuidoteca da Universidade Federal Fluminense (UFF) se constitui, oferecendo um espaço noturno seguro e acolhedor para crianças de 3 a 12 anos de idade. O projeto é uma iniciativa de extensão do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), vinculado à Universidade Federal Fluminense e apoiado pela Secretaria Nacional de Cuidados do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS). O espaço foi planejado para atender, diariamente, até 40 crianças, das 17h às 22h, tendo como eixo central o brincar.

Embora funcione em um colégio, a Cuidoteca não é uma escola, pois não tem como objetivo a escolarização nem se propõe a substituir o trabalho realizado na Educação Infantil. Do mesmo modo, não é apenas um espaço de acolhimento voltado à higiene, alimentação e segurança. Pode-se compreendê-la como um “terceiro lugar”, em que acolher, cuidar e educar se entrelaçam de maneira intencional, mas sem se institucionalizar. Há uma rotina, mas com flexibilidade; há “lista de chamada”, mas sem frequência obrigatória; não há diretrizes escolares, mas sim objetivos gerais e específicos que orientam as práticas a partir do compromisso com o respeito às infâncias e ao tempo de brincar.

A coordenação e supervisão da Cuidoteca são exercidas por pedagogos, que, a partir de sua formação voltada à atuação em espaços não escolares, constroem estratégias de trabalho fundamentadas no lúdico, no brincar e na acessibilidade, sem perder de vista a intencionalidade educativa, as interações sociais e a valorização da diversidade e da diferença.

É, portanto, nesse espaço — onde o pedagogo acolhe, cuida e educa — que se torna possível refletir sobre como a atuação pedagógica em contextos não escolares contribui para a construção de políticas públicas baseadas em perspectivas que transcendem o âmbito estrito da educação formal, dialogando com dimensões sociais, culturais e afetivas do cuidado.

QUE É UM PEDAGOGO? A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A formação em Pedagogia no Brasil tem suas origens nas Escolas Normais, instituições criadas com o propósito de formar professores para o ensino primário. Segundo Saviani (2008), a Pedagogia brasileira surge nesse contexto como um campo voltado à formação docente e à organização do trabalho educativo. O curso de Pedagogia, portanto, nasce da necessidade de consolidar uma formação docente mais abrangente, que habilitasse professores também para o ensino secundário.

Os antigos Institutos de Educação, voltados à formação de professores primários, foram transformados em Institutos Superiores de Educação e, posteriormente, na Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, onde foram criados os primeiros cursos de licenciatura e de Pedagogia (LIBÂNEO, 2010). O curso tinha duração de três anos para a obtenção do bacharelado e mais um ano dedicado à Didática, que conferia ao estudante a habilitação para a docência. Assim, o curso de Pedagogia visava formar bacharéis para funções técnicas e licenciados para o magistério nas Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1999).

A partir de 1964, com as transformações no sistema educacional e a promulgação da Lei nº 5.692/71, o curso de Pedagogia passou a ter duas funções principais: 1. Formar professores (com especificação dos níveis e modalidades de ensino); 2. Formar especialistas e técnicos em educação, como diretores, orientadores, inspetores e supervisores escolares.

Entretanto, a partir da década de 1980, os movimentos em defesa da reformulação da formação docente no Brasil – influenciados pelas discussões sobre a democratização da educação e a valorização do magistério – impulsionaram mudanças significativas no curso. A Pedagogia passou a formar também professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ampliando sua área de atuação. Nessa configuração, o pedagogo deveria escolher sua habilitação entre: 1. Docência na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2. Ges-

tão e supervisão pedagógica; 3. Orientação educacional; ou 4. Formação de professores em Escolas Normais.

Com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), o curso passou por uma profunda reformulação. A partir desse marco, a Pedagogia passa a ser reconhecida como Licenciatura Plena, modificando as antigas habilitações e ampliando a formação do pedagogo, que agora contempla a atuação em múltiplos contextos: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Disciplinas pedagógicas nos cursos de Ensino Médio (modalidade Normal); Gestão educacional; Espaços não escolares, nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Segundo as Diretrizes:

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

Considerando as transformações históricas e a ampliação do campo de atuação do pedagogo – tanto em espaços escolares quanto não escolares –, compreende-se esse profissional como aquele capaz de articular, planejar e desenvolver projetos educativos que, mesmo fora da escola, mantêm intencionalidade pedagógica e exigem conhecimentos específicos sobre processos formativos.

As modificações ocorridas na formação do pedagogo, especialmente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, ampliaram significativamente os horizontes de atuação desse profissional. A docência,

compreendida como ação educativa intencional, ultrapassa o espaço escolar formal e se estende a diferentes contextos sociais, culturais e institucionais que promovem processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

De acordo com Libâneo (2010), a identidade do pedagogo não se limita à figura do professor da sala de aula. Trata-se de um profissional que articula saberes pedagógicos e sociais, intervindo de modo crítico e reflexivo nos processos educativos que ocorrem em diversos âmbitos da sociedade. Essa ampliação de identidade o posiciona como mediador de práticas que envolvem tanto a organização do ensino, quanto a gestão de processos formativos voltados à cidadania, à convivência e ao desenvolvimento integral do sujeito. A reformulação do curso de Pedagogia, com essa abrangência do que é um Pedagogo, permite a qualificação de uma formação que contempla diferentes áreas do conhecimento dentro das Ciências Humanas, com ênfase em educação: Sociologia, História, Psicologia e as disciplinas da formação inicial da educação básica – História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais. A formação do Pedagogo se amplia para não só lecionar disciplinas, mas pensar em todo o processo pedagógico, as múltiplas formas de ensinar, aprender e avaliar e na organização da gestão educacional.

Segundo Saviani (2008), a Pedagogia é, essencialmente, a teoria e a prática do trabalho educativo. Assim, o pedagogo é o sujeito que sistematiza e organiza os meios pelos quais as novas gerações assimilam e produzem cultura, valores e conhecimentos. Essa compreensão reforça que a ação pedagógica não se restringe à escolarização, mas abrange qualquer contexto em que haja intencionalidade educativa – como é o caso da Cuidoteca - UFF, um espaço que articula cuidado, afeto e aprendizagem. Concordando com Saviani, é possível observar que na Cuidoteca – UFF o trabalho do pedagogo está articulado em diferentes frentes de atuação que se configuram desde a gestão do espaço e dos recursos materiais e humanos, até à formulação de propostas e colaboração na construção de uma política de cuidados.

Brzezinski (1999) destaca que a formação do pedagogo deve prepará-lo para compreender a educação como prática social complexa e interdisciplinar, que se realiza em diferentes instituições e contextos. Dessa forma, a atuação do pedagogo em espaços não escolares exige uma postura investigativa e propositiva, voltada à construção de práticas pedagógicas coerentes com as demandas sociais e com os sujeitos envolvidos. É sob essa perspectiva que se analisa a atuação do pedagogo na Cuidoteca - UFF, enquanto profissional habilitado para articular estratégias de gestão e propostas pedagógicas em espaços cuja finalidade não é a escolarização formal, mas que, ainda assim, se configuram como ambientes educativos, voltados ao cuidado, à convivência e ao desenvolvimento integral das crianças. No caso da Cuidoteca - UFF, o pedagogo assume um papel central na organização das experiências de cuidado e convivência infantil. Sua atuação envolve a elaboração de estratégias que consideram o brincar como eixo estruturante, valorizando o lúdico, a escuta, a diversidade e a diferença. Ao mesmo tempo, o pedagogo atua na gestão do espaço, garantindo que as práticas de acolhimento mantenham intencionalidade educativa, sem, contudo, transformá-lo em um ambiente de escolarização.

A atuação do pedagogo na Cuidoteca também potencializa a formação integral das crianças, uma vez que reconhece as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento infantil. O profissional contribui para a criação de um espaço que respeita o direito de ser criança, em sua pluralidade de experiências, e assegura a vivência do cuidado como expressão de políticas públicas de permanência e equidade de gênero.

Nesse sentido, a presença do pedagogo em espaços como a Cuidoteca reafirma o compromisso da Pedagogia com a transformação social, ao articular saberes educacionais à luta por direitos — em especial, o direito ao cuidado e à educação. A experiência da Cuidoteca materializa, portanto, uma dimensão política do fazer pedagógico, que reconhece a interdependência entre o direito das mulheres à educação e ao trabalho e o direito das crianças ao cuidado, a proteção e ao brincar.

Dessa forma, o trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço se configura como prática social emancipatória, pois promove o acolhimento, a igualdade de oportunidades e a valorização das infâncias, ao mesmo tempo em que reforça o papel do pedagogo como agente articulador de políticas públicas que transcendem o espaço escolar.

O QUE É A CUIDOTECA UFF?

A Cuidoteca – UFF configura-se como um espaço não formal de educação, voltado ao acolhimento e cuidado de crianças de 3 a 12 anos, cujos responsáveis, majoritariamente mulheres, exercem atividades acadêmicas ou laborais no período noturno. Sua criação parte do reconhecimento da necessidade de conciliar as demandas familiares e acadêmicas, sobretudo de estudantes em situação de vulnerabilidade social, contribuindo com as políticas de ação afirmativa voltadas ao acesso e permanência na Universidade Pública. Nesse sentido, a Cuidoteca constitui-se como um projeto de extensão universitária, articulando os eixos do ensino, pesquisa e extensão e ampliando o compromisso social da universidade.

O projeto tem como finalidade principal oferecer um espaço de cuidado e acolhimento que promova experiências lúdicas, inclusivas e formativas às crianças, respeitando as especificidades da infância e garantindo um ambiente acolhedor e seguro, sem o objetivo de escolarização. As práticas pedagógicas adotadas são orientadas por uma perspectiva antirracista e inclusiva, fundamentadas nos princípios da diversidade, da diferença e respeito às singularidades. A ênfase nas interações sociais, na brincadeira e no lúdico constitui o eixo central do trabalho, reafirmando o direito da criança ao brincar como forma de expressão, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Registro das crianças em atividades de artes - junho de 2025 - Acervo Cuidoteca.



A equipe da Cuidoteca é composta por uma coordenação geral (historiador), uma vice coordenação (pedagoga), uma assistente social, uma coordenadora de formação (pedagoga), quatro pedagogas supervisoras, dois supervisores com licenciatura em Artes, uma psicóloga, uma técnica de enfermagem, sete agentes de cuidados e um assistente administrativo. Os agentes de cuidados são, em sua maioria, bolsistas de cursos de licenciatura da UFF, o que reforça o caráter formativo e extensionista do projeto. Entre as funções da equipe estão o planejamento pedagógico, a organização do espaço físico, o acompanhamento das crianças, a formação continuada dos agentes de cuidados e a mediação de conflitos cotidianos.

A estrutura da Cuidoteca foi planejada considerando o perfil e as necessidades do público atendido, composto por crianças de 3 a 12 anos de idade. Dessa forma, estabeleceu-se que o espaço deve contar, no mínimo, com dois ambientes amplos e acessíveis, podendo ser adaptados a salas de aula quando o projeto funcionar em uma Unidade de Ensino, um espaço amplo para brincar e um local específico para a realização das refeições. A rotina é organizada para atender as diferentes especificidades das crianças e é organizada em quatro momentos: acolhimento inicial; jantar; atividades semiestruturadas e brincadeiras livres no pátio.



Registro do momento de acolhimento inicial. Acervo da Cuidoteca – UFF.



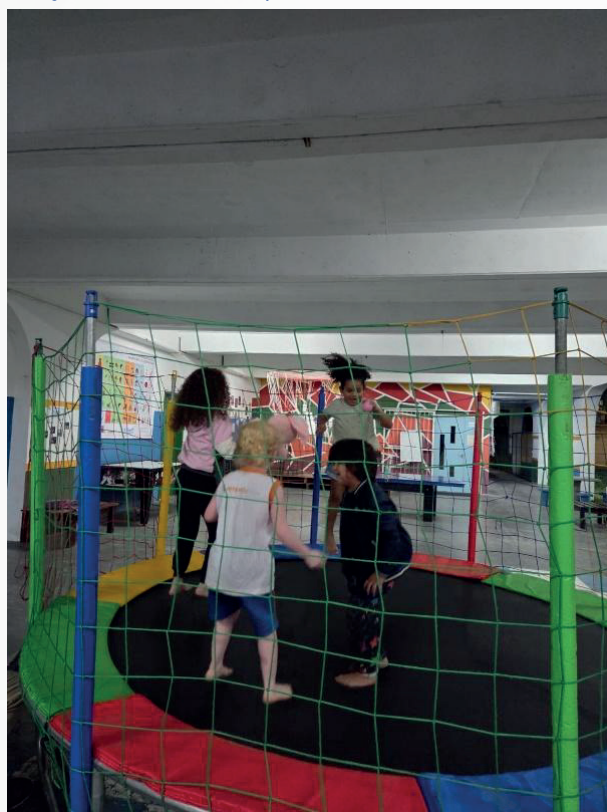
Para o atendimento de crianças pequenas, identificou-se a necessidade da instalação de trocadores de fraldas e da disponibilização de um kit de higiene emergencial, contendo pomada para assaduras, fraldas, creme de pentear, xampu, sabonete, pasta de dente e toalha de banho. A organização do espaço prevê, ainda, duas salas distintas que possibilitem a diversificação das atividades, a separação das crianças por faixa etária e a criação de ambientes mais silenciosos, adequados às necessidades de descanso. Recursos complementares, como caixas de som pequenas, brinquedos sensoriais, têm contribuído para tornar o ambiente mais acolhedor e agradável, favorecendo momentos de pausa e relaxamento, especialmente para crianças com hipersensibilidades. Entre os materiais essenciais destacam-se os brinquedos sensoriais, os livros de histórias e os utensílios de cozinha utilizados em oficinas e atividades lúdicas. Além disso, constatou-se a importância de dispor de tatames, camas infantis, lençóis, cobertores e travesseiros, de modo a garantir conforto às crianças que desejarem descansar.

Considerando que o brincar é um direito e uma necessidade da infância, reconhece-se como fundamental a oferta de espaços para brin-



cadeiras ao ar livre, parquinhos com brinquedos estruturados (como escorregadores e balanços), totó, bolas e iluminação adequada para o período noturno. Complementarmente, a existência de banheiros com chuveiro, destinados às crianças que necessitem de banho, e de armários e espaços exclusivos para os pertences da Cuidoteca, contribui para o bom funcionamento e organização cotidiana do projeto.

Crianças brincando no pátio – Acervo Cuidoteca – UFF



A organização física e funcional da Cuidoteca responde às demandas observadas no cotidiano do projeto e à diversidade do público atendido. A criação de espaços amplos, adaptáveis e acolhedores favorece a integração entre o cuidar e o educar, princípios norteadores do trabalho desenvolvido. Além disso, a estrutura proposta possibilita o desenvolvimento de atividades pedagógicas, recreativas e de descanso, de modo a respeitar os diferentes tempos e ritmos das crianças. Na Cuidoteca, temos



objetivos específicos que seguimos como diretrizes que fundamentam o nosso trabalho. Sendo eles:

- Garantir ambientes seguros, acessíveis e acolhedores, que respeitem as especificidades das infâncias.
- Disponibilizar espaços diversificados que possibilitem o brincar, o descanso e o desenvolvimento integral das crianças.
- Oferecer condições adequadas de higiene e conforto, em consonância com as boas práticas de cuidado infantil.
- Cuidar e acolher crianças, respeitando as diferentes infâncias, a diversidade e as diferenças individuais.
- Oferecer um espaço de cuidado e acolhimento inclusivo, que promova experiências educativas, culturais e sociais.
- Potencializar a formação acadêmica de estudantes da graduação e da pós-graduação, por meio da vivência prática em um espaço de cuidado e acolhimento durante as atividades de ensino na Universidade.
- Proporcionar aos trabalhadores da Universidade um ambiente que ofereça acolhimento e cuidados às crianças sob sua responsabilidade, contribuindo para o pleno desenvolvimento de suas atividades laborais.

A rotina da Cuidoteca é estruturada em momentos que contemplam o acolhimento inicial, o jantar e as atividades semiestruturadas, organizadas em cinco eixos: atividades plásticas e contação de histórias, corpo e movimento, culinária, cineminha e jogos e brincadeiras. As propostas são elaboradas de forma participativa, com planejamento coletivo e atenção às diferentes faixas etárias e necessidades individuais. As crianças participam ativamente das escolhas e manifestações de interesse, como na seleção de filmes ou nas discussões temáticas que emergem das próprias vivências. Todas as atividades são planejadas de modo acessível, inclusive

e adaptado, contemplando crianças com deficiência e diferentes perfis de desenvolvimento.

Crianças em atividades lúdicas e semiestruturadas – Acervo Cuidoteca



Os resultados observados evidenciam uma forte adesão e envolvimento das crianças nas atividades, destacando-se, principalmente, o interesse pelas propostas de culinária e pelas sessões de cinema. Verifica-se também a construção de vínculos afetivos entre as crianças e os adultos, bem como a ampliação das competências socioemocionais, da autonomia e da capacidade de resolução de conflitos. O brincar coletivo e a convivência com a diversidade e a diferença se revelam experiências potentes de aprendizagem e desenvolvimento.

A Cuidoteca - UFF, enquanto política de extensão universitária, reafirma o papel social da universidade pública na promoção da equidade



de gênero e raça, no fortalecimento de redes de cuidado e proteção à infância e na valorização da dimensão humana do processo formativo. Ao oferecer condições concretas para a permanência de mulheres e famílias no espaço acadêmico, o projeto contribui para uma universidade mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

POTENCIALIDADES E LIMITES DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA CUIDOTECA

A análise das práticas desenvolvidas na Cuidoteca – UFF evidencia que a atuação do pedagogo ultrapassa a dimensão técnica da organização do espaço e se consolida como uma prática de mediação entre o cuidado, a ludicidade e a educação. A presença do pedagogo nesse ambiente reafirma a perspectiva da educação como prática social, conforme defendido por Libâneo (2010), uma vez que o profissional atua no entrelaçamento entre a gestão pedagógica, a escuta das famílias e a construção de experiências significativas para as crianças.

A partir das observações realizadas no espaço, foi possível perceber como o pedagogo exerce um papel fundamental na organização intencional das práticas de cuidado, garantindo que cada interação e brincadeira se tornem oportunidades de aprendizagem. Essa intencionalidade reflete a concepção presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), que compreendem o ato educativo como um processo relacional, metódico e ético.

A atuação pedagógica na Cuidoteca não tem como foco a escolarização, mas sim o direito de brincar e de conviver, reconhecendo o brincar como linguagem privilegiada da infância. Nesse sentido, o pedagogo organiza tempos e espaços que favorecem a autonomia, a socialização e a imaginação, articulando a rotina com base em princípios de acolhimento e escuta sensível. Essa postura reafirma a compreensão de Saviani (2008) de que o trabalho pedagógico deve ser orientado pela dimensão humana e emancipatória da educação.

Além disso, o pedagogo assume papel central na gestão participativa do espaço. Ele coordena a equipe e faz orientações constantes com os agentes de cuidados, planeja atividades, elabora registros reflexivos e promove momentos de formação continuada. Essa dimensão formativa interna revela a Cuidoteca como um espaço de aprendizagem profissional, onde se constrói coletivamente uma pedagogia do cuidado e da convivência.

Outro aspecto relevante identificado foi a atuação do pedagogo na articulação entre as famílias, a universidade e as políticas de permanência estudantil. A Cuidoteca atende majoritariamente filhos e filhas de estudantes da UFF, e, nesse contexto, o pedagogo atua como mediador entre o direito das mães e responsáveis à continuidade dos estudos e o direito das crianças a um cuidado qualificado. Essa dimensão social e política da prática pedagógica confirma o que Brzezinski (1999) aponta como uma das funções essenciais do pedagogo: compreender e intervir nas múltiplas dimensões da educação enquanto fenômeno social, entendendo o cuidar como parte do educar. Dessa forma, o pedagogo pode construir estratégias que permita que a criança seja acolhida e que cada momento vivido na Cuidoteca tenha significado.

Essa percepção mostra que o trabalho pedagógico é compreendido como prática reflexiva, que busca transformar o cuidado em um ato educativo intencional, construído a partir das relações, dos afetos e do reconhecimento das singularidades infantis. A experiência da Cuidoteca também tem contribuído para a redefinição da identidade profissional do pedagogo. O espaço demanda um profissional que transite entre diferentes áreas — educação, gestão, políticas públicas, psicologia e assistência estudantil — e que saiba integrar esses campos a partir de uma perspectiva crítica. Assim, a atuação pedagógica ali desenvolvida reafirma o caráter interdisciplinar e socialmente comprometido da Pedagogia, conforme proposto nas DCNs de 2006.

Por fim, observa-se que a Cuidoteca representa um modelo de inovação pedagógica e política, pois concretiza o princípio da universidade

como espaço de cuidado, equidade e democratização do acesso. O trabalho do pedagogo, nesse contexto, se transforma em ação social, educativa e emancipatória — reafirmando a função da Pedagogia como campo de produção de sentidos e de defesa do direito à educação e às infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Cuidoteca - UFF reafirma a importância da presença do pedagogo em espaços não escolares como sujeito capaz de articular o cuidar, o educar e o acolher em uma perspectiva integrada. A partir da análise do funcionamento do projeto e das práticas desenvolvidas, compreende-se que a atuação do pedagogo vai além da dimensão didática e assume um papel de mediação social, de gestão e de construção de vínculos, reafirmando a educação como processo que acontece em múltiplos contextos.

Ao longo do texto, foi possível perceber que a formação em Pedagogia no Brasil, marcada por sucessivas transformações, ampliou sua abrangência para incluir espaços educativos não formais, o que permite que o pedagogo atue em projetos como a Cuidoteca - UFF. Essa ampliação reflete uma compreensão contemporânea da educação como prática social, voltada para a promoção de direitos, para a valorização das infâncias e para a equidade de gênero no acesso à educação superior.

A Cuidoteca se apresenta como um espaço inovador e necessário dentro da universidade, pois responde a uma demanda histórica de estudantes — especialmente mulheres — que enfrentam dificuldades para conciliar maternidade, trabalho e formação acadêmica. Ao garantir um ambiente seguro, lúdico e afetivo para as crianças, o projeto contribui diretamente para as políticas de acesso e permanência universitária, fortalecendo o princípio da corresponsabilidade social pelo cuidado.

A atuação do pedagogo nesse contexto se mostra essencial, pois é ele quem organiza a intencionalidade pedagógica do espaço, orienta o trabalho das equipes, promove o diálogo com as famílias e transforma o

cuidado em experiência educativa. A prática pedagógica na Cuidoteca reafirma que o educar não se limita à escolarização, mas se expressa também nas relações, nos gestos e nas interações que constituem a vida cotidiana das crianças.

Conclui-se, portanto, que o trabalho do pedagogo em projetos não escolares, como a Cuidoteca - UFF, amplia o campo de atuação da Pedagogia e reafirma o compromisso social da profissão com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ao integrar políticas públicas, extensão universitária e práticas pedagógicas inovadoras, o projeto demonstra que o direito ao cuidado e o direito à educação são dimensões indissociáveis da garantia de uma vida digna para mulheres, crianças e famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 15.069, de 5 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Cuidados, que tem por objetivo garantir o direito ao cuidado e promover a corresponsabilização social e entre homens e mulheres pela provisão de cuidados. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: trajetórias e perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TIRIBA, Lia. Educar e cuidar: o encontro entre a educação infantil e a política social. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.025

DANÇANDO NA FRESTA: MULHERES, TRADIÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DE PAPÉIS DE GÊNERO NO CARIRI: GÊNERO E REPRESENTATIVIDADE NO GRUPO AS COQUEIRAS DOS BAIXIOS

Ana Beatriz Teles Lira¹

Cléia Maria Cavalcante Sampaio²

Zuleide Fernandes de Queiroz³

RESUMO

O presente trabalho analisa a atuação do grupo cultural “As Coqueiras dos Baixios”, composto majoritariamente por mulheres do Cariri cearense, e sua relevância na ressignificação dos papéis de gênero na cultura popular. A pesquisa emerge da articulação entre vivências comunitárias, experiências profissionais e inquietações acadêmicas das autoras, com base na disciplina “Tópicos de Ensino I – Temáticas Históricas e Atuais em Educação e Direitos Humanos”. O objetivo principal é compreender como a dança do coco, enquanto prática cultural tradicional, se configura como instrumento de resistência, fortalecimento da autoestima, transmissão de saberes e afirmação de direitos. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, sendo estruturada como estudo de caso. Os

- 1 Mestranda em Educação – URCA. Professora da Rede Municipal do Crato – SME. Professora supervisora do PIBID de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: bia-teslira@hotmail.com
- 2 Aluna Especial no Mestrado em Educação- URCA. Advogada do Centro de Referência da Mulher - Mauriti/CE. Presidente do Conselho da Mulher do Município de Mauriti. Email: cleiamcsa@hotmail.com
- 3 Pedagogia, Doutora em Educação- FAGED/UFC, com estágio de pós doutorado no CE/UFRN

procedimentos metodológicos incluem pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas com integrantes do grupo e observação direta. O referencial teórico fundamenta-se em autoras como Judith Butler, Lélia Gonzalez, Guacira Lopes Louro, entre outras. Os resultados apontam que o grupo atua como espaço educativo não formal e território de empoderamento feminino, contribuindo para a formação crítica das mulheres, a construção de identidades e a valorização das epistemologias do cotidiano. Ao ocuparem espaços públicos e culturais, as Coqueiras tornam visível o protagonismo feminino no cenário da tradição, subvertendo estereótipos e transformando a cultura popular em campo fértil para a luta por equidade de gênero.

Palavras-chave: Cultura popular, Gênero, Dança do coco, Direitos humanos, Educação não formal.

INTRODUÇÃO

A cultura popular, enquanto expressão viva de identidades coletivas, carrega em si marcas de resistência, ancestralidade e reinvenção. No Cariri cearense, essa força se manifesta através de práticas como a dança do coco, que há gerações movimenta corpos, territórios e memórias. Este trabalho mergulha no universo de um grupo feminino — As Coqueiras dos Baixios — que se destaca pela forma como ressignifica papéis de gênero e transforma a tradição em instrumento de luta e afirmação. Ao unir vivências pessoais, experiências profissionais e inquietações acadêmicas, as autoras constroem uma reflexão potente sobre cultura, gênero e direitos, articulando práticas populares com debates contemporâneos.

Este trabalho nasce da confluência de trajetórias profissionais, experiências culturais e inquietações acadêmicas de duas mulheres: uma advogada, atuante na defesa dos direitos das mulheres, e uma professora, educadora e integrante do grupo de tradição popular “As Coqueiras dos Baixios”. A escrita se constrói a partir de reflexões despertadas no âmbito da disciplina Tópicos de Ensino I – Temáticas Históricas e Atuais em Educação e Direitos Humanos, que provocou ambas a aprofundar os diálogos entre cultura, gênero e direitos.

Mais do que um exercício acadêmico, esta pesquisa reflete um compromisso ético, político e afetivo com a valorização das expressões culturais como espaços de resistência, fortalecimento identitário e construção de autonomia para as mulheres. No contexto das tradições populares do Cariri, particularmente nas manifestações como o coco, observa-se que as mulheres, historicamente, foram fundamentais na preservação e transmissão dos saberes, ainda que, muitas vezes, sua presença tenha sido invisibilizada nos espaços de reconhecimento e poder.

A atuação do grupo “As Coqueiras dos Baixios” simboliza essa ruptura com papéis tradicionais e a emergência de práticas culturais que reposicionam as mulheres como protagonistas. Assim, a pesquisa busca compreender de que maneira a dança, a oralidade e a ocupação dos espa-

ços públicos se tornam ferramentas de resistência, afirmação de direitos e transformação social.

Portanto, este trabalho emerge não apenas de um interesse acadêmico, mas também de uma escolha que une prática profissional, vivência comunitária e engajamento político. É, ao mesmo tempo, uma análise crítica e um manifesto em defesa da cultura popular como território de luta, de educação libertadora e de fortalecimento das mulheres.

O grupo As Coqueiras dos Baixios, composto majoritariamente por mulheres, inserese em uma tradição cultural que, por vezes, foi marcada pela invisibilidade feminina nos espaços de criação e condução de práticas artísticas. Ao se apropriarem do corpo como ferramenta de expressão, as integrantes ressignificam a presença da mulher no cenário da cultura popular do Cariri, rompendo com estereótipos e reforçando a potência feminina na manutenção das tradições.

A escolha do nome “Coqueiras” já remete a uma identidade enraizada no território e na força da natureza. A palmeira do coco, resistente e fértil, pode ser interpretada como uma metáfora da mulher do sertão: resiliente, criativa e enraizada na terra que a sustenta.

Além disso, a presença de mulheres na liderança do grupo, seja na coreografia, organização ou transmissão de saberes, reforça a centralidade feminina como guardiã da memória coletiva e da identidade cultural. Isso desafia o imaginário tradicional que muitas vezes reservou à mulher apenas o papel de espectadora ou de figura decorativa nas manifestações culturais.

Ao performar danças que evocam ritmos, ritos e memórias do povo caririense, essas mulheres não apenas mantêm viva uma herança cultural, mas também afirmam seu lugar como sujeitos políticos, produtores de conhecimento e protagonistas da resistência cultural. A performance torna-se, assim, um ato político e um direito: o direito à memória, à expressão e à presença.

A atuação do grupo pode ser analisada ainda sob a perspectiva dos direitos culturais, reconhecidos como parte dos direitos humanos, que

garantem a todas as pessoas o acesso à cultura, a participação na vida cultural da comunidade e a preservação das expressões culturais locais.

Assim, As Coqueiras dos Baixios representam muito mais do que um grupo de dança: são símbolo da insurgência poética das mulheres frente aos apagamentos históricos, demonstrando que a cultura popular é também um campo fértil para a luta por equidade de gênero.

Diante desse contexto, este estudo se orienta pelas seguintes perguntas: De que maneira a atuação das mulheres no grupo As Coqueiras dos Baixios reforça ou rompe com estereótipos de gênero, especialmente o da mulher enquanto cuidadora da cultura? Como a dança, enquanto prática coletiva, pode atuar como instrumento de libertação dos corpos femininos ou, eventualmente, reproduzir dinâmicas limitadoras? E, por fim, de que forma a participação no grupo impacta na construção da autoestima, na consciência de direitos e na articulação política das mulheres envolvidas?

Nessa perspectiva o presente estudo possui como Objetivo geral: Analisar como o grupo “As Coqueiras dos Baixios” ressignifica os papéis de gênero na cultura popular do Cariri, a partir da atuação de mulheres na manutenção, reinvenção e transmissão das tradições, compreendendo a dança como ferramenta de resistência, autonomia e afirmação de direitos. E como objetivos específicos: Investigar como a performance e a ocupação do espaço público, através da dança, fortalecem a autonomia, a autoestima e a articulação política das mulheres do grupo; Compreender os processos de transmissão intergeracional de saberes dentro do grupo, destacando o papel das mulheres como guardiãs da memória e agentes educadoras da cultura e ;Refletir sobre a potência da cultura popular como espaço pedagógico para debates sobre gênero, identidade, resistência e direitos.

Para alcançar esses objetivos, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, considerando que os fenômenos socioculturais, especialmente aqueles relacionados à cultura, gênero e direitos, demandam uma análise sensível às experiências, às

subjetividades e aos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. A pesquisa se configura como um estudo de caso, centrado no grupo As Coqueiras dos Baixios, situado na região do Cariri. A investigação busca compreender como esse coletivo de mulheres, através da prática cultural do coco, ressignifica os papéis de gênero, fortalece identidades e atua na preservação e reinvenção das tradições populares.

Os procedimentos metodológicos adotados incluem pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e observação direta. A pesquisa bibliográfica está fundamentada em referenciais teóricos que dialogam com os campos dos estudos de gênero, da educação, da cultura e dos direitos humanos, utilizando especialmente as contribuições de Judith Butler, no que se refere às performances de gênero; de Lélia Gonzalez, com sua abordagem sobre mulheres negras, cultura popular e resistência; e de Guacira Lopes Louro, que reflete sobre gênero, educação e construção de identidades. Também serão utilizados documentos oficiais, como os produzidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que reconhecem o coco como patrimônio imaterial e fonte de memória social.

As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com integrantes do grupo, buscando compreender as percepções das mulheres sobre sua atuação na cultura popular, seus processos de resistência, suas experiências na transmissão de saberes e as dinâmicas de gênero presentes no coletivo. Além disso, será realizada a observação direta das atividades do grupo, considerando que uma das autoras também é integrante do coletivo. Essa inserção permite uma compreensão mais aprofundada das práticas culturais, dos significados atribuídos às performances e das relações estabelecidas no interior do grupo.

A escolha desse percurso metodológico se justifica pela necessidade de articular a análise teórica, a escuta sensível e a observação participante, compreendendo a cultura não apenas como objeto de estudo, mas como espaço vivo de construção de identidades, de produção de saberes e de afirmação de direitos.

Este trabalho está estruturado em três partes principais. A Introdução apresenta a contextualização da pesquisa, os objetivos, a pergunta norteadora, a justificativa, os procedimentos metodológicos adotados e a delimitação do objeto de estudo: o grupo As Coqueiras dos Baixios. O Desenvolvimento organiza-se em torno de três eixos temáticos: Dança e espaço público: corpos femininos em movimento e resistência; Saberes ancestrais e a educação pela oralidade: a mulher como guardiã da memória; e Cultura popular como território de formação feminina, consciência de direitos e luta por equidade. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais resultados obtidos, refletindo sobre as contribuições do grupo na resignificação dos papéis de gênero na cultura popular e destacando o potencial transformador da arte como prática educativa, política e identitária.

DANÇA E ESPAÇO PÚBLICO: CORPOS FEMININOS EM MOVIMENTO E RESISTÊNCIA

O grupo Coqueiras dos Baixios nasceu do encantamento e da escuta atenta de mulheres do Baixo das Palmeiras, uma localidade marcada por histórias vivas, memórias partilhadas e raízes profundas na cultura popular. Seu surgimento se entrelaça com as conversas tecidas com os mais velhos da comunidade, que recordavam, com brilho nos olhos, o tempo das tapações das casas de barro, onde os homens preparavam a massa e, com os pés, as mulheres pisavam e marcavam o chão, ritmando o trabalho com cantigas e passos espontâneos.

Desses gestos cotidianos e afetivos nasceu, como dança e celebração, o coco, expressão do corpo, da memória e da resistência. Como propõe Zumthor (2007, p.91), “o corpo é o primeiro lugar da memória” e, nesse sentido, os corpos femininos que pisavam o barro também inscreviam, na terra, uma história coletiva de luta e ancestralidade.

Esse sentimento coletivo de admiração ganhou novos contornos após uma apresentação do tradicional grupo de Coco da Sociedade Cratense

de Auxílio aos Necessitados (SCAN), intermediada pelo artista popular João do Crato, na capela Sagrada Família da própria comunidade. Foi um momento de epifania: aquelas mulheres, já tocadas por memórias e afetos, viram no coco não apenas uma dança, mas um chamado ancestral. Essa epifania pode ser entendida como uma atualização da “memória cultural”, no sentido proposto por Assmann (2008), que reconhece na performance o poder de reviver coletivamente os saberes do passado, inscrevendo-os nos corpos presentes.

Inspiradas e motivadas, as sementes começaram a germinar. Em 2018, um grupo de crianças da comunidade se apresentou com o maneiro-pau infantil, na Capela Sagrado Coração de Jesus, em Baixio das Palmeiras. Ao final da apresentação, impulsionadas pela emoção e pela memória viva, algumas mulheres presentes pegaram os cacetes e, de forma espontânea, iniciaram uma dança improvisada, um gesto simples, mas poderoso, que simbolizou o nascimento do grupo. Ali, naquele instante despretenso e cheio de sentido, surgiu a ideia de criar um grupo de coco formado por mulheres da própria comunidade.

Butler (2003) nos lembra que os corpos se tornam políticos quando performam, ou seja, quando fazem, de suas ações, um gesto de ruptura ou repetição crítica. Nesse improviso dançante, essas mulheres não apenas dançaram, mas produziram uma afirmação coletiva de existência e pertencimento. Os encontros e conversas se intensificaram. Buscou-se o apoio generoso de João do Crato, que se dispôs a acompanhar, orientar e fortalecer a caminhada do grupo. Em 2019, iniciaram-se os primeiros ensaios, repletos de risos, passos tímidos e sonhos pulsantes.

Desde então, o grupo tem sido composto por mulheres de diferentes idades, histórias, raças e crenças, reunidas pela força da cultura e pelo desejo de manter viva uma tradição que fala de pertencimento, identidade e amor por suas raízes. Com seus giros vibrantes, saias coloridas e corpos que contam histórias, elas unem o tradicional e o moderno, encantando plateias e conquistando parcerias com instituições como a Secretaria de Cultura do Município, o SESC e diversos editais culturais.

Segundo Gonzalez (2020), a cultura popular é um território de insurgência, onde as mulheres negras e periféricas produzem práticas de resistência a partir dos seus corpos e saberes cotidianos. As Coqueiras dos Baixios, nesse sentido, fazem do corpo feminino um instrumento de cura, de política e de arte.

Mais do que a dança, o grupo se tornou uma travessia, um lugar de reencontro consigo mesmas. Em seus relatos, muitas mulheres afirmam que, ao entrarem nas Coqueiras, suas rotinas mudaram radicalmente. Algumas, antes limitadas ao espaço doméstico e às exigências da casa, passaram a circular em novos territórios, a se apresentar em outras cidades, a viver experiências que jamais imaginaram possíveis.

Essa vivência coletiva tem promovido não apenas reconhecimento cultural, mas também cura emocional, fortalecimento da autoestima e da saúde integral. A dança do coco tornou-se um espaço de autocuidado, liberdade e celebração do corpo em sua potência. Muitas relatam que foi por meio do grupo que voltaram a sorrir, a se sentir importantes, a se olhar com carinho.

Como afirma Almeida (2015), os corpos femininos que carregam a dureza da lida diária também guardam a potência do riso, do canto e da dança como formas de resistência. A cultura popular, nesse sentido, torna-se cura, refazimento e abrigo.

As Coqueiras dos Baixios representam um movimento de empoderamento feminino, de união entre os sítios vizinhos, de preservação da cultura popular e de promoção da saúde emocional e coletiva. Cada apresentação é um gesto de resistência, um reencontro com a ancestralidade e uma celebração da alegria de ser mulher, de ser do Baixio, de ser da cultura viva que pulsa no Cariri. Como destaca Louro (1997), os espaços de educação não formal, como os grupos culturais, também são lugares de produção de identidades e subjetividades e, nesse processo, as mulheres se (re)constroem enquanto sujeitos de direito, pertencentes e criadoras de mundos possíveis.

Assim, essas mulheres, não dançam apenas por beleza ou por tradição, elas dançam por memória, por pertencimento, por liberdade. Cada batida do cacete no chão ecoa como um chamado ancestral, cada canto entoado reafirma o valor da mulher no fazer cultural de seu povo. São guardiãs de saberes que não cabem em livros, mas que vivem nos corpos que giram, nos pés descalços que tocam a terra e nas vozes que se erguem em coro.

Como reconhece o IPHAN (2019), as manifestações culturais tradicionais, como o coco, são patrimônios imateriais que se mantêm vivos graças às comunidades que os cultivam. Nesse sentido, o protagonismo das mulheres é essencial para a continuidade e reinvenção das tradições. Em tempos de silenciamentos e perdas de identidade, elas escolhem resistir dançando, cantar para existir, e seguir de mãos dadas, fazendo do coco um território de força, afeto e transformação

SABERES ANCESTRAIS E A EDUCAÇÃO PELA ORALIDADE: A MULHER COMO GUARDIÃ DA MEMÓRIA

A experiência do grupo, mais do que promover autoestima e liberdade, revelou também o papel essencial dessas mulheres como repositórios vivos de memória e saberes ancestrais. Com seus corpos, vozes e gestos, elas não apenas dançam, ensinam, narram, educam. Assim, o que se atualiza no coco não é apenas uma tradição estética, mas um sistema profundo de transmissão de valores, histórias e modos de vida que perpassa gerações.

Ao olhar para o grupo As Coqueiras dos Baixios, compreende-se que sua força não está apenas na performance artística, mas na teia de saberes que ali se (re)constrói cotidianamente. A roda do coco é, antes de tudo, um espaço de encontro entre gerações, onde as mulheres mais velhas assumem o papel de educadoras culturais, ensinando não apenas os passos da dança ou os ritmos do tambor, mas também as histórias do povo, os valores da comunidade e as marcas da resistência feminina.

O conhecimento transmitido dentro do grupo não se dá por meio de cartilhas ou manuais, mas através da oralidade, da convivência, do exemplo e da escuta. A cada canto entoado, a cada passo repetido, renova-se uma cadeia de significados que atravessa o tempo e sustenta a identidade coletiva. É por meio da repetição e da improvisação que as integrantes aprendem e reinventam a tradição, atualizando-a em suas próprias histórias.

Essa prática viva de ensinar e aprender por meio do corpo e da palavra remete ao que Gonzalez (2020) chama de “epistemologias do cotidiano”, formas de saber e existência que se originam da experiência das mulheres negras e periféricas, muitas vezes marginalizadas pela lógica da razão formal. A oralidade, nesse contexto, não é só meio de comunicação, mas ferramenta de preservação, de crítica e de reinvenção.

A atuação das Coqueiras como guardiãs da memória também se expressa nos cantos, que falam da terra, das festas, das dores e das alegrias do povo do Baixo. São letras compostas ou adaptadas pelas próprias integrantes, que incorporam vivências locais e sentimentos compartilhados, como uma espécie de arquivo afetivo cantado em uníssono. Como afirma Zumthor (2007), a memória não é estática, ela se atualiza no corpo que performa, no gesto que repete e recria.

Além disso, o grupo se torna um espaço de educação não formal, onde o conhecimento circula livre, desierarquizado e afetivo. Como destaca Louro (1997), a construção de identidades se dá também fora da escola, especialmente em espaços culturais onde os sujeitos são convidados a refletir sobre si, sobre o outro e sobre o mundo a partir da experiência vivida.

Nesse sentido, as mulheres do grupo não apenas preservam a tradição, mas ressignificam o papel da mulher na cultura popular: não mais apenas espectadora ou figurante, mas narradora, condutora, formadora. São elas que ensaiam, que ensinam às mais jovens, que conduzem os cantos e mantêm viva a pulsação do coco. Em tempos de esquecimento

e silenciamento, a oralidade se torna resistência, e a mulher, seu canal mais potente.

Portanto, ser Coqueira é também ser porta-voz de uma memória que não cabe em livros, mas que vibra nos corpos que dançam, nos passos que se repetem, nas vozes que ecoam a história do Baixo e de tantas outras mulheres que, antes delas, também cantaram e resistiram. É na roda com os pés na terra e a voz no coletivo, que essas mulheres educam, cuidam, curam e lembram. E ao lembrar, libertam.

CULTURA POPULAR COMO TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO FEMININA, CONSCIÊNCIA DE DIREITOS E LUTA POR EQUIDADE.

O grupo As Coqueiras dos Baixios não se limita à performance artística ou à preservação estética da tradição. Ele se constitui como um espaço pedagógico vivo, onde a cultura popular emerge como território de formação feminina, de conscientização e de luta por direitos. Nas rodas de coco, nas conversas entre ensaios, nos gestos compartilhados e nas memórias entoadas em forma de canto, as mulheres experimentam um processo formativo que vai além da dança: trata-se de uma educação libertadora, ancorada na oralidade, na afetividade e na resistência.

É nesse sentido que Guacira Lopes Louro (1997) nos ajuda a compreender que os espaços culturais não são apenas lugares de entretenimento, mas ambientes de produção de identidades e subjetividades. Para as mulheres do grupo, participar das Coqueiras significa redescobrir-se como sujeitos políticos, capazes de nomear suas experiências, reivindicar seu lugar e transformar realidades. “Ser Coqueira”, portanto, é assumir uma posição de voz, de visibilidade e de responsabilidade coletiva uma postura que desafia o silenciamento histórico das mulheres no campo cultural.

Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2006), é preciso reconhecer as “epistemologias do Sul”, ou seja, os saberes produzidos fora dos circuitos hegemônicos do conhecimento, mas que carregam profunda potência transformadora. O saber das Coqueiras, construído na oralidade,

na experiência e no corpo, é expressão dessas epistemologias: um saber situado, comunitário e profundamente enraizado na vida cotidiana.

A cultura popular, nesse contexto, revela-se como um campo fértil para a educação em direitos humanos. Ao ocuparem os palcos, as ruas, as festas comunitárias e os editais públicos, essas mulheres exercem ativamente o direito à participação cultural, reconhecido internacionalmente pela UNESCO e pelo IPHAN (2019) como parte integrante dos direitos humanos. Cada apresentação é, assim, um ato político: “um grito silencioso que ecoa em forma de pé no chão, de cacete batido com força, de saia rodopiando em desafio ao imobilismo imposto” como bem poderia dizer uma das integrantes, em sua poética cotidiana.

Ao assumirem o protagonismo cultural, as mulheres do grupo se tornam também agentes de transformação social. Muitas relatam que, a partir do envolvimento com o grupo, passaram a frequentar outros espaços, a reivindicar direitos e a se posicionar politicamente. Trata-se de uma formação que não se dá por meio de conteúdos escolares, mas pela vivência cultural, como aponta Louro (1997) ao afirmar que os espaços de educação não formal também são territórios potentes para a construção de identidades críticas e engajadas.

A dimensão emocional e subjetiva dessa transformação também merece destaque. Maria Rita Kehl (2008), em *O tempo e o cão*, reflete sobre a depressão como sintoma social, especialmente no corpo das mulheres contemporâneas, aprisionadas em demandas exaustivas de cuidado, produtividade e invisibilidade. Para ela, “o cansaço das mulheres não é só físico, é existencial”. Nesse sentido, o grupo *As Coqueiras* funciona como um antídoto simbólico e concreto contra o esgotamento feminino. Dançar, rir, circular, ser vista, tudo isso é terapêutico, é resgate da subjetividade. Como bem disse uma integrante: “Antes, eu só cuidava dos outros. Aqui, aprendi a cuidar de mim”.

Esse cuidado com o corpo e com a alma é uma forma de resistência psíquica e política. Segundo Kehl (2008), o corpo da mulher tem sido historicamente marcado por uma temporalidade de espera, sacrifício

e renúncia. Nas Coqueiras, esse tempo muda de ritmo: o corpo dança, ocupa, celebra. O tempo do coco é um tempo de presença, de encontro, de liberdade. É um tempo que cura.

A trajetória do grupo também dialoga com Paulo Freire (1975), para quem a educação libertadora nasce da realidade vivida e do diálogo entre iguais. As Coqueiras praticam uma pedagogia do encontro, onde se aprende a dançar, a falar em público, a organizar eventos, a negociar recursos mas, sobretudo, a se reconhecer como sujeito de direitos. Não há professoras nem alunas, há companheiras em constante troca. “Ensinar é também aprender”, como diria Freire, e é exatamente isso que acontece quando as mais velhas transmitem passos e histórias, e as mais jovens trazem novos olhares e energias.

Ainda segundo o IPHAN (2019), as manifestações tradicionais como o coco são patrimônios imateriais sustentados pela memória viva das comunidades. No caso das Coqueiras, essa memória é tecida, conduzida e reinventada por mulheres que, longe de serem meras guardiãs passivas, tornam-se agentes ativas da transformação social. Em seus cantos, denunciam violências, celebram vitórias e afirmam a dignidade do corpo feminino. Em seus movimentos, rompem com a ideia de que o espaço público pertence apenas aos homens, ocupando-o com alegria, coragem e ancestralidade.

Essa ocupação é profundamente performativa. Judith Butler (2003) nos ensina que o gênero se faz na repetição, na ação, na performance e que, nesse fazer, pode haver subversão. Ao dançarem juntas, em coro, com corpos que carregam histórias de opressão e resistência, as Coqueiras realizam uma performance política de gênero, que não apenas expressa identidade, mas a constrói e a transforma. “Os corpos se tornam políticos quando performam”, lembra Butler (2003, p. 165), e é exatamente isso que acontece quando mulheres antes confinadas ao lar saem às ruas, assumem lideranças, coreografam, organizam, viajam, negociam com secretarias e se veem reconhecidas como artistas.

Ademais, a presença majoritária de mulheres negras no grupo exige uma análise interseccional. Como destaca Sueli Carneiro (2018), a mulher negra enfrenta uma opressão dupla: pelo gênero e pela raça. E como afirma Djamila Ribeiro (2017), o “lugar de fala” é um direito conquistado com luta. As Coqueiras exercem esse direito ao assumirem o protagonismo em uma cena cultural historicamente dominada por homens brancos ou pardos. Cada apresentação é um ato de afirmação: “nós estamos aqui, nós também temos história, nós também somos cultura”.

Além disso, a experiência do grupo evidencia a importância das epistemologias do cotidiano, conceito destacado por Lélia Gonzalez (2020) ao discutir os saberes produzidos pelas mulheres negras e periféricas. A sabedoria das Coqueiras não vem de livros acadêmicos, mas da vida, da escuta dos mais velhos, da dor partilhada, da alegria coletiva. É uma forma de conhecimento que resiste à colonialidade do saber e afirma que “quem vive, sabe; quem sofre, educa; quem resiste, transforma”.

Nesse processo, a consciência de direitos não surge de forma abstrata, mas é construída na prática. Muitas integrantes relatam que foi no grupo que aprenderam sobre igualdade de gênero, sobre autoestima, sobre o valor do trabalho coletivo, sobre o direito de sonhar. Algumas descobriram, através do apoio mútuo, que tinham o direito de deixar ISSN: 2358-8829 relações abusivas, de buscar cursos, de exigir respeito. Como afirma a ONU (2015) nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 5), a igualdade de gênero não é apenas um direito humano fundamental, mas uma condição essencial para uma sociedade justa e sustentável. As Coqueiras vivem esse princípio na pele, no ritmo, na voz.

Portanto, a cultura popular, especialmente quando protagonizada por mulheres, tornase um espaço de empoderamento, cura e mobilização política. Não se trata apenas de dançar, mas de descolonizar o corpo, a mente e o imaginário. É na roda do coco que se aprende que cuidar da cultura é cuidar de si, que preservar a tradição é também transformá-la, que ser mulher no sertão é, acima de tudo, resistir com beleza, com raiz, com rebeldia contida no sorriso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho revela que o grupo As Coqueiras dos Baixios é muito mais do que uma expressão artística: é um ato de insurgência poética, um projeto coletivo de autonomia e afirmação. Ao dançarem o coco, essas mulheres não apenas mantêm viva uma tradição, mas a reinventam com seus próprios corpos, posicionando-se no centro da cena cultural, política e educativa do Cariri.

A experiência vivida no grupo evidencia que a cultura popular pode e deve ser compreendida como um território pedagógico potente, onde se entrelaçam memória, identidade e formação crítica. A roda do coco, enquanto espaço coletivo e performativo, torna-se ambiente de aprendizado e construção de consciência, no qual as mulheres ressignificam seus papéis sociais, fortalecem vínculos comunitários e afirmam seus direitos de forma viva, sensível e politicamente situada.

Como apontado por Silvia Almeida (2015), as mulheres do sertão carregam consigo a força da resistência silenciosa, mas, ao dançarem, transformam essa resistência em espetáculo, em fala, em afirmação de si. O grupo não apenas dança: educa, cura, denuncia, acolhe e transforma.

Através da dança, da oralidade e da ocupação do espaço público, as Coqueiras transformam a cultura popular em um território de resistência, memória e emancipação. Seus corpos, antes invisibilizados ou reduzidos ao papel de cuidadoras anônimas, tornam-se sujeitos de história, agentes de mudança, vozes que se erguem em coro contra o apagamento. Como bem nos lembra Zumthor (2007, p. 91), “o corpo é o primeiro lugar da memória” e é nele que se inscrevem as marcas da ancestralidade, da luta e da esperança.

A trajetória do grupo demonstra que a arte, quando ancorada na comunidade e conduzida por mulheres, pode ser um poderoso instrumento de educação libertadora. Nos ensaios, nas apresentações, nas rodas de conversa, as integrantes constroem identidades fortalecidas, desenvolvem autoestima, ampliam sua consciência de direitos e se articulam

politicamente. São mulheres que, como diz Gonzalez (2020), produzem resistência a partir do corpo e do cotidiano, criando mundos possíveis dentro do mundo real.

Além disso, o estudo evidencia que a transmissão de saberes, feita pela oralidade e pela vivência, é uma forma legítima e potente de educação. Longe das hierarquias escolares, o grupo funciona como um espaço educativo não formal, onde se aprende a dançar, a cantar, a cuidar, a liderar e, sobretudo, a existir com dignidade. Nesse processo, as mulheres mais velhas assumem o papel de educadoras culturais, garantindo a continuidade da memória coletiva e a renovação da tradição.

Ainda segundo Butler (2018), em *Corpos em Aliança*, a assembleia o corpo reunido é um ato político de visibilidade e exigência. As Coqueiras, ao se reunirem, marcharem, dançarem juntas, formam uma assembleia performativa, que exige reconhecimento, direitos e respeito. “O simples fato de estarmos aqui já é uma resposta”, como diria uma delas. E é verdade: sua presença é uma negação do silêncio, do abandono, da exclusão.

Em tempos de retrocessos, esquecimento e ataques aos direitos culturais e de gênero, As Coqueiras dos Baixios representam uma luz. Elas dançam não apenas por tradição, mas por necessidade vital: a necessidade de existir, de ser vistas, de serem donas de sua própria história. Cada giro, cada batida, cada canto é um sim à vida, um não ao silêncio, um sim à equidade. Como lembra Gonzalez (2020), “não basta incluir as mulheres na cultura, é preciso transformar a cultura com a presença das mulheres”.

Portanto, este estudo conclui que a cultura popular, quando assumida como prática política e pedagógica por mulheres, torna-se um campo fértil para a construção de autonomia, identidade e justiça de gênero. As Coqueiras não apenas ressignificam papéis, elas os desmontam, os recolocam e os transformam em gestos de liberdade. E, ao dançarem na fresta, abrem caminho para que outras possam entrar, girar, gritar e, finalmente, ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Fundamental para a discussão sobre performances de gênero e a construção social das identidades.)

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. (Aborda a interseccionalidade entre raça, gênero e cultura popular, destacando a resistência das mulheres negras.)

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. (Contribui para a reflexão sobre gênero, educação e a construção de identidades no contexto cultural.)

IPHAN. Dossiê do Coco como Patrimônio Imaterial do Brasil. Brasília: Ministério da Cultura, 2019. (Documento oficial que reconhece o coco como patrimônio cultural e fonte de memória social.)

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 5): Igualdade de Gênero. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/ods5/>.

CEDAW. Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Nações Unidas, 1979.

ALMEIDA, Silvia. Mulheres do Sertão: Cultura e Resistência. Fortaleza: Edições UFC, 2015. (Estudo sobre o papel das mulheres na preservação da cultura sertaneja.)

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Silvia. *Mulheres do Sertão: cultura e resistência*. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

ASSMANN, Jan. A memória cultural: escrita, lembrança e identidade política nas primeiras civilizações. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção e leitura. São Paulo: Educ, 2007.

BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

KEHL, Maria Rita. O tempo e o cão: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na sociedade brasileira. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Crescimento, 2017.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.026

EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS(DOS) TERRITÓRIOS TRADICIONAIS EM MS – ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E DESAFIOS POR AUTONOMIA E SUSTENTABILIDADE

Andreia Sangalli¹Elaine da Silva Ladeia²Cristiane Francelina Dias³

RESUMO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa, inclusiva e próspera. Não deve ser compreendida como um ato de transmissão de informações, mas como um processo de diálogo e libertação, promovedor de autonomia e a criticidade dos educandos, e vai se construindo a partir do olhar e análise de seu contexto vivencial. Assim, os territórios e seus modos de ser e fazer, sejam indígenas, quilombolas, pescadores, extrativistas, camponeses ou ribeirinhos, constituem uma ferramenta pedagógica multifacetada, que permite ao observador transitar em culturas organizacionais distintas. Independente do padrão cultural, o desen-

- 1 Docente no Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo “LEDUC” e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena - PPGET/FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. (andreiasangalli@ufgd.edu.br)
- 2 2 Docente no Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena “TEKO ARANDU” e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena- PPGET/FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. (elaineladeia@ufgd.edu.br)
- 3 3 Docente visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade “PPGET” da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND/UFGD. (cristianedias@ufgd.edu.br)

volvimento dos territórios, é, sem dúvida, um dos anseios mais prementes de qualquer comunidade. Contudo, com o avanço de empreendimentos sobre os territórios, o espaço de vida está ameaçado, bem como suas identidades, culturas e crenças. Assim, o trabalho objetivou analisar as condições atuais da oferta da educação básica, da organização socioambiental e cultural de territórios indígenas e camponeses localizados em Mato Grosso do Sul. Para a coleta de dados, realizou-se revisão bibliográfica associada à pesquisa de campo durante a condução da disciplina Desenvolvimento Territorial Sustentável, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Com a pesquisa foi possível aproximarmos da realidade dos territórios de origem dos discentes e verificar que na questão educacional, há uma demanda represada por infraestrutura nas escolas desses territórios, bem como pela formação continuada de professores. Quanto ao desenvolvimento local, foram reconhecidos diversos avanços no crescimento econômico, entretanto, uma baixa condição de sustentabilidade, afetando as escolas, a cultura e as paisagens locais. Compreende-se assim, que processos de ensino aprendizagem escolares que agregam, cosmologias, preservação da biodiversidade e dos recursos naturais associadas a práticas de desenvolvimento sustentável, constituem um caminho para a promoção do bem viver nesses territórios.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Políticas públicas, Territórios indígenas e camponeses, Autonomia e sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Pensar, organizar e executar a Educação Escolar deveria ser uma prática tranquila ao considerar que as instituições públicas de ensino dispõe de gestores e executores, orientados por legislações brasileiras abrangentes e por essa modalidade de educação ser ofertada em instituições oficiais da educação básica e educação superior.

Com o propósito de aprofundar conceitos e práticas em espaços de educação escolar em territórios multiétnicos, em 2019, foi criado o Programa em Educação e Territorialidade (PPGET) vinculado à Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o qual tem propiciado a continuidade dos estudos e pesquisas através do mestrado, cujo escopo inclui a análise das políticas públicas articuladas com os desafios dos processos oriundos de ocupação e do desenvolvimento territorial em suas múltiplas dimensões: política, ambiental, econômica e social; formulando referências para o incremento da gestão e autonomia por parte de seus agentes.

Nesse viés, o curso tem preconizado a capacitação teórico-prática através da metodologia da alternância, que compreende um movimento entre, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, realizado pelos pesquisadores em formação que exercitam a pedagogia da alternância, como uma dinâmica, que é integrada ao tempo escola/universidade e tempo comunidade (espaço vivencial do educando), e pelos pesquisadores orientadores (que se deslocam até as comunidades de origem), estabelecendo também uma relação dialética entre teoria e prática, saber popular e conhecimento científico.

Essa modalidade de ensino tem propiciado, desde o início de sua execução, a participação de discentes indígenas do Conesul do MS e de camponeses sul-matogrossenses e matogrossenses (Mato Grosso - Região Centro -Oeste), além de camponeses e ribeirinhos que residem na região Norte (Rondônia e Pará) e no Nordeste (Bahia). Em um movimento para além das fronteiras brasileiras, o Programa tem contado com a partici-

pação de discentes oriundos de outros países da América do Sul, como Uruguai e da província de Misiones, na Argentina.

O Programa é constituído de duas linhas de Pesquisa. A linha 1- Educação e Diversidade, que tem o foco na análise das políticas de educação escolar indígena e do campo, bem como nos processos formativos articulados pelos movimentos sociais e pela sociedade civil organizada e de produção de conhecimento na alternância, na educação popular, na interculturalidade e na interdisciplinaridade, com vistas a gerar referências em políticas públicas de educação. A linha 2- Território e Sustentabilidade que foca no estudo das relações entre Território e Sustentabilidade, envolvendo questões referentes à dinâmica interdependente entre sociedade e natureza, envolvendo populações do tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos e assentados) caracterizadas por ocuparem territórios de uso coletivo e/ou familiares, tendo como meta contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que possam refletir criticamente sobre os desafios para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, do ponto de vista do território/ambiente e da sociedade, considerando seus diversos segmentos geracionais, de gênero e outros níveis de diferenciação interna.

Ao considerar fundamental o movimento pedagógico da alternância, o programa preconiza momentos de formação coletiva, para além das atividades teórico práticas estabelecidas durante o Tempo Universidade.

Destarte, apresentamos recortes de práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas (1)Desenvolvimento Territorial Sustentável⁴ e (2)Relações de Trabalho Rural e Construção de Identidades⁵, direcionadas a conhecer como a educação escolar tem contribuído em processos de autonomia e sustentabilidade nos territórios do campo, das florestas e das águas (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses), compreendemos então, que a educação escolar é diretamente afetada pela especificidade dos ter-

4 Disciplina obrigatória para as duas linhas do PPGET/FAIND/UFGD.

5 Disciplina optativa para a linha 1 do PPGET/FAIND/UFGD.

ritórios dos diferentes povos em sua multidimensionalidade (econômica, social, política, cultural e ambiental) e multiescalaridade (local-global).

Assim, o objetivo desse manuscrito foi analisar as condições atuais da oferta da educação básica, da organização socioambiental e cultural de territórios indígenas e camponeses localizados em Mato Grosso do Sul. E debater como a educação escolar contribui na construção, conquista, transformação e manutenção/sustentabilidade dos territórios desses povos (assentamentos, quilombos e aldeias).

METODOLOGIA

Para a realização desse manuscrito, foram reunidas informações coletadas a partir de pesquisas realizadas por discentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, no primeiro semestre de 2025, e vinculadas aos seus territórios de origem, orientadas por docentes que conduziram as disciplinas “Desenvolvimento Territorial Sustentável” e “Relações de Trabalho Rural e Construção de Identidades”.

Na disciplina Desenvolvimento Territorial Sustentável, o foco do debate esteve nas políticas públicas para o desenvolvimento territorial e os impactos socioambientais, socioeconômicos e socioculturais, que passam as relações dos camponeses e indígenas com a reforma agrária, com a demarcação de territórios; as relações sociais; as relações com a natureza; as relações de trabalho; as práticas produtivas vigentes e as formas de fazer acontecer a educação escolar nesses territórios.

Na disciplina Relações de Trabalho Rural e Construção de Identidades, também ofertada em 2025/1, a centralidade das discussões esteve na abordagem dos elementos teóricos do debate sobre o processo de expropriação da terra e as formas de trabalho e resistências oriundas das relações de exploração e dominação no campo. Possibilitando aos pesquisadores e pesquisadoras reflexões e sínteses sobre a temática abordada e a contribuição com suas pesquisas e dissertações.

A metodologia utilizada em ambas as disciplinas, relacionaram-se com a dinâmica do PPGET onde estão interrelacionadas as ações de ensino, pesquisa e extensão que se estruturam a partir das vivências do tempo universidade e o tempo comunidade. A pedagogia da alternância adotada pelo programa, nos permite realizar atividades teóricas e práticas aproximando os conteúdos trabalhados em sala com a realidade dos sujeitos sociais do campo.

Desta feita foram realizadas atividades de ensino com aulas, reflexões e debates em sala sobre a temática abordada, bem como, uma atividade de extensão por meio de uma visita técnica guiada à Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha, no município de Rio Brilhante, distante 60km da UFGD. A dimensão da pesquisa perpassou as atividades em sala - no processo de leituras e apontamentos sobre a temática das disciplinas, na atividade de campo - na pesquisa e elaboração de um relatório sobre as características e especificidades da escola família agrícola assim como, na atividade desenvolvida no tempo comunidade - a confecção de um diagnóstico sobre a realidade comunitária de cada mestrando/a.

O caminho metodológico destes tempos interrelacionados que partiram das aulas ministradas presencialmente na FAIND, da Visita à Campo e do Tempo Comunidade culminaram com o retorno prático sistematizado dos estudos, ou seja, da elaboração tanto de um relatório de campo da escola visitada, como de um inventário de suas comunidades.

Assim, buscou-se concretizar esse processo de construção do conhecimento, das reflexões e análise crítica sobre a realidade vivenciada nas comunidades, através de seminários em que foram compartilhados diagnósticos/inventários elaborados pelos discentes. A compilação de parte das realidades identificadas, são apresentadas na sequência.

SEMINÁRIO ACADÊMICO: RESULTADOS E DISCUSSÕES DISCENTES⁶

REALIDADES TERRITORIAIS INDÍGENAS

TERRA INDÍGENA I YVYKUARUSU TAKUARATY

A aldeia Yvykuarusu/Takuaraty⁷ (Paraguasu) encontra-se no sul de Mato Grosso do Sul, cerca de 30km da área urbana do município de Parnhos, na linha de fronteira com o Paraguai, sendo essa, no processo de luta territorial, a segunda aldeia que foi retomada nesse território Guarani e Kaiowá. Homologada em 01/10/1995, tem 2.096,3 hectares de extensão e abriga mais de 955 pessoas, dos quais 950 se declaram Guarani Kaiowá, falantes da língua materna - o Guarani, e se distribuem em 220 moradias (IBGE, 2022).

TERRA INDÍGENA TE'YIKUE

A Terra Indígena Te'yikue⁸ está localizada a 15km da área urbana do município de Caarapó, Mato Grosso do Sul. Essa reserva indígena foi criada em 1924, inicialmente habitada por aproximadamente 30 famílias da etnia Kaiowá. Com o passar dos anos, a comunidade cresceu, recebendo também famílias Guarani, especialmente a partir da década de 1970.

Atualmente, há 1.216 domicílios no qual residem 4.419 pessoas, sendo que destas, 4.414 se declaram indígenas. Quanto às etnias presentes e o número de indígena pertencentes às etnias, destacam-se: Guarani-kaiowá (4.317), Guarani (82), Guarani-Nhandeva (12), Terena (6) e Guarani-Mbya (1).

6 Relato dos discentes em Seminário das Disciplinas, por informação verbal, em apresentação dos trabalhos realizados nos dias 24 a 27 de junho de 2025, na Faculdade Intercultural Indígena, Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade, cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul.

7 <https://maps.app.goo.gl/oY58y9utjtuUtaJ27> - mapa

8 <https://maps.app.goo.gl/SMJabXhDp9cueZga6> - mapa

Todos são falantes das respectivas línguas maternas, com exceção dos que se declaram Terenas, pois não são falantes dessa língua. Além da língua materna, mais de 86% falam português como segunda língua e aproximadamente 13% desta população indígena, também se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de acordo com dados do último censo (IBGE, 2022). Este crescimento trouxe diversas transformações sociais, culturais, ambientais e econômicas, além de novos desafios para a organização da comunidade.

Quanto à organização social da aldeia, ela está estruturada em várias regiões nomeadas em Guarani, que reforçam a identidade cultural e territorial do povo. A maioria das famílias vive da agricultura, da produção agroecológica, da pesca e da caça, práticas tradicionais que garantiam a alimentação saudável e equilibrada no passado. Com o tempo, as mudanças ambientais e sociais no território e a chegada do modelo capitalista de consumo e produção, fizeram com que muitos indígenas buscassem trabalho fora da aldeia, em usinas de álcool, aviculturas, fazendas e comércios locais. Parte da população também trabalha nas áreas de saúde, educação e serviços públicos. Algumas famílias dependem de benefícios sociais como aposentadoria e Bolsa Família. (Mestrados Adriano e Edmar-PPGET)

TERRA INDÍGENA CERRITO

A Aldeia Cerrito⁹ está localizada a 35 km do município de Eldorado, no sul de Mato Grosso do Sul. Área demarcada em 1991 com 2.068 hectares e outra área em litígio ainda desde 2001. Esse território é ocupado por 291 indígenas, que pertencem às etnias Guarani-kaoiwá (243), Guarani (31), Guarani-Nhandeva (16) e Terena (3), ocupando 80 domicílios. Quanto às línguas indígenas faladas, encontra-se as variações do Guarani, mas não há falantes da língua Terena (IBGE, 2022), além da Língua Portuguesa como a segunda língua e o Espanhol dada a proximidade fronteiriça com o Paraguai.

9 <https://maps.app.goo.gl/6tHB3PTgb5f53a4c6> - mapa

A comunidade preserva muito a sua língua, não se preocupam em ensinar a segunda língua na própria casa e isso se reflete na escola, especialmente nos anos iniciais, onde é garantido o ensino na língua materna até o terceiro ano dessa fase, entretanto, como a alfabetização inicial é em Guarani, o processo de escrita, letramento e numeramento é fragilizado, considerando que há conflitos entre a escola e a comunidade, onde os pais preferem o ensino na língua portuguesa; mas apesar do uso da escrita de língua portuguesa, a própria comunidade escolar não utiliza o português na comunicação com os alunos, gerando dificuldades na aprendizagem.

A economia é baseada na pequena produção agrícola para consumo como: plantação de mandioca, milho, melancia, abóbora, feijão-de-corda, arroz e feijão. Existe também a caça e a pesca; e alguns utilizam a prática de armadilha, além disso, os moradores cadastrados recebem alguns benefícios do governo como: bolsa-família, aposentadoria, cesta básica; em alguns casos também há auxílio doença e salário maternidade. Alguns saem da aldeia para prestar serviço fora da comunidade indígena, alguns próximos a aldeia e outros muito distantes, deixando a sua família durante alguns meses, como no caso de trabalhos em fazendas de cana de açúcar, ou na colheita da maçã, nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Mestranda Ivone PPGET).

RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

A Reserva Indígena de Dourados¹⁰ (RID) reúne as Terras Indígenas Jaguapiru e Bororó, parte dela fica no município de Itaporã, vizinha de Dourados. Atualmente residem na RID 13.673 indígenas, ocupando 3.527 domicílios. Dentre as etnias representadas estão: Guarani-kaoiwá (6.858), Guarani (3.149), Terena (3.432), Guarani-Nhandeva (20), Kadiwéu (8), Potiguara (3), Guarani-Mbya (2), Xukuru-kariri (1), Kaingang (1) e Guató (1). Quanto às línguas indígenas 58, 9% da população dessa TI é falante, de

¹⁰ <https://maps.app.goo.gl/QKo4phBn9J9QPST9> - mapa

pelo menos uma das seguintes línguas indígenas: Guaraní-kaoiwá (5.785), Guaraní (1.615), Terena (129), Guaraní-Nhandeva (15), Kadiwéu (2), Guaraní Mbya (1) e Avá-Guaraní (1) (IBGE, 2022). Nessa reserva há 06 escolas municipais e uma escola estadual, ainda assim, muitos jovens e adolescentes frequentam escolas fora da reserva.

Quanto à organização socioeconômica, na RID, os indígenas sobrevivem, em sua maioria, de ajuda de governo, através das Políticas de assistência social. Há muitos que desempenham atividades em empresas de alimentos; outros, em sua maioria jovens, trabalham como gari, pedreiro, servente de pedreiro, serviços gerais. Aqueles que concluíram até os níveis superiores de estudos atuam como professores, advogados, psicólogos, agentes de saúde, assistentes sociais, enfermeiros e técnicos de enfermagem. Mas há muitos que vivem à margem, na periferia da reserva, e vivem como pedintes caminham até os bairros da cidade, fazendo a coleta, principalmente mulheres, de jovens a idosas, com crianças. (Mestrando Cleberson PPGET)

Há também, famílias que cultivam as roças para sua subsistência e também para comercializar, entretanto, o arrendamento de terras especialmente para monocultura de milho e soja, com o interesse de aumentar a renda, sem maior preocupação com os impactos os negativos para o meio ambiente e para a comunidade, já é uma realidade constante nessa região. Mestrando Cleberson PPGET)

TERRA INDÍGENA CACHOEIRINHA -ETNIA TERENA

A TI Cachoeirinha¹¹ está situada na Planície Pré-Pantaneira, que se separa do Planalto Brasileiro pelas encostas da Serra de Maracaju, cujos terrenos não sofrem alagamentos constantes. A TI é apontada pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) como área de alta prioridade na conservação e conhecimento da biodiversidade. Esse apontamento oferece oportunidades

11 <https://maps.app.goo.gl/MnigSFG3eSHGZyDE9> - mapa

para desenvolvimento de projetos sustentáveis e de recuperação de áreas degradadas na Terra Indígena. As áreas de ocupação histórica dos Terena abrangem as terras não alagáveis das bacias dos rios Miranda e Aquidauana, se estendendo para áreas alagáveis destas mesmas bacias. Nesses locais, costumavam desenvolver atividades pastoris de rebanhos de gado, atualmente, praticam atividades de caça, coleta e pesca. (Mestrando Ginaldo- PPGET)

Dados de Censo de 2022, apontam que a TI Cachoeirinha é ocupada por 3.407 pessoas, ocupando 744 domicílios. Do total de residentes na TI, 3.399 se declaram como indígenas, pertencentes a quatro etnias: 3.392 de Etnia Terena; 5 Guarani-Kaiowá; 3 Tupari; 3 Kadiwéu. Quanto às línguas faladas, há 2.437 falantes de Terena, 3 falantes de Tupari e 1 falante de Guarani-Kaiowá, Kadiwéu e Kinikinau, respectivamente (IBGE, 2022).

TERRITÓRIO KADIWÉU

O distrito de Morraria do Sul está localizado a aproximadamente 30 km do município de Bodoquena, ao qual pertence. Fica localizado entre o Parque Nacional da Serra da Bodoquena e a Reserva indígena Kadiwéu no município de Porto Murtinho. É um território de grande importância histórica, onde essa região foi palco de intensos conflitos fundiários entre os indígenas Kadiwéu que defendiam seu território e os colonos que ocupavam terras que se intitulavam devolutas na região de Morraria do Sul, e essas disputas influenciaram aspectos sociais e econômicos da região. Atualmente, residem no distrito 96 famílias, que ocupam um total de 80 moradias. (Mestrando João - PPGET)

REALIDADES QUILOMBOLAS

QUILOMBO DA PICADINHA¹² - DEZIDÉRIO FELIPPE DE OLIVEIRA

O reconhecimento oficial da comunidade como remanescente de quilombo ocorreu em 2005, por meio da Fundação Cultural Palmares. Em 2015, o INCRA emitiu o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), reconhecendo e declarando os limites do território. A área corresponde a 3.538,6215 hectares, porém, ainda não titulada, devido a entraves burocráticos, interesses de terceiros e ausência de vontade política efetiva (FIOCRUZ, 2025). Quanto ao número de habitantes no quilombo, são 128, ocupando 49 domicílios (IBGE, 2022).

A infraestrutura da comunidade ainda é precária. A energia elétrica é fornecida pela concessionária Energisa em padrão rural. O acesso à internet se dá apenas via dados móveis (4G). O abastecimento de água, o transporte público, o atendimento de saúde e demais serviços essenciais são obtidos na área urbana do município de Dourados, o que exige deslocamentos frequentes. O transporte coletivo urbano, que antes adentrava a comunidade, hoje tem ponto final fora da área do quilombo, dificultando a mobilidade dos moradores, especialmente idosos, crianças e pessoas com deficiência. (Mestranda Lucimar - PPGET).

As práticas econômicas da comunidade se concentram na agricultura familiar, produção de alimentos, comércio de alimentos preparados e prestação de serviços. Destaca-se o protagonismo feminino na economia local, por meio da lanchonete universitária e da produção alimentícia com receitas tradicionais, desenvolvidas a partir de saberes locais e de cursos de capacitação promovidos por instituições de ensino superior (Mestranda Lucimar - PPGET).

O quilombo não conta com escolas no território. Assim, as crianças, adolescentes e jovens, precisam se deslocar até à área urbana para poderem acessar o ensino escolar. (Mestranda Lucimar - PPGET).

12 <https://maps.app.goo.gl/X6SgbHixkbKo6SU9> - mapa

QUILOMBO FAMÍLIA CARDOSO

A Comunidade Quilombola Família Cardoso¹³, é popularmente conhecida como Negros do Largo da Baía, e está localizada na área rural do município de Nioaque, Mato Grosso do Sul. Em outubro de 2005, a Família Cardoso foi certificada pela Fundação Cultural Palmares como uma comunidade de remanescente de quilombo, iniciando o processo de titulação do seu território no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o qual ainda está em curso.

Sua fundação remete à dois núcleos familiares: as famílias Cardoso e Romano, marcadas por relações de parentescos e experiências que as aproximam, no final do século XIX, Manoel Cardoso e Quirino Romano adquiriram terras e constituíram uma comunidade na área denominada Largo da Baía, e suas habitações, roças e criações, localizavam-se à margem do rio Nioaque. Atualmente, habitam no quilombo 67 pessoas em 22 domicílios. (IBGE, 2022)

As políticas públicas implementariam projetos relacionados a resolução dos problemas de saneamento básico e a iluminação nos postes das ruas laterais e ações educativas profissionalizantes, como recurso para a geração de renda, como cursos voltados para formação de profissionais de panificação e confeitaria, pedreiros, cabelereiras e manicures, costureiras, cozinheiras entre outros. Já, a educação patrimonial visa de maneira pedagógica ensinar sobre a importância da preservação dos bens culturais imateriais e materiais da família Cardoso, a saber: a religiosidade devocional católica a São Pedro, as práticas artesanais na fabricação de rapaduras e a confecção de turbantes pelas mulheres para estimular o turismo e a geração de renda. Atualmente essa comunidade quilombola está inscrita no Programa do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul Mais Social (Mestranda Fabiana - PPGET).

13 <https://maps.app.goo.gl/bMWSAVx3RUvzh6ux5> - mapa

REALIDADES CAMPONESAS

ASSENTAMENTO ANDALÚCIA

O Assentamento Andalucia, foi criado em 24 de setembro de 1996, através da Portaria nº 057 (INCRA, 2002), contemplando 166 famílias, concretizando um sonho de longa data, pela posse da terra. A divisão da área é de 166 lotes, contemplando um total de 763 pessoas IBGE (2022), o que equivale a 4,6 pessoas por lote. Dos 166 lotes ocupados, três (133, 159 e 165), foram incluídos como áreas de preservação permanente, por apresentarem problemas de erosão (INCRA, 2002).

A implantação de políticas públicas, tais como: saúde, escola, estrada, energia elétrica, habitação, água, assistência técnica e acesso a créditos, levaram anos para acontecer, fato que trouxe muitos prejuízos para o desenvolvimento do território, levando muitas famílias a venderem ou permutarem seus lotes e, conseqüentemente migrarem para outros assentamentos, ou, até mesmo para cidades.

O assentamento dispõe de estradas vicinais, casas construídas com recursos do PNHR – Programa Nacional de Habitação Rural, energia elétrica (Programa Luz para Todos), energia solar em várias lotes e internet em 100% do território. (Mestranda Gilda - PPGET)

ASSENTAMENTO ITAMARATI

Localizado no município de Ponta Porã, na região sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, o Assentamento Itamarati¹⁴ é considerado um dos maiores da América Latina, em área e número de famílias assentadas. Sua extensão territorial abrange aproximadamente 50.000 hectares, resultado do processo de desapropriação da antiga Fazenda Itamarati do empresário Olacir de Moraes.

14 <https://maps.app.goo.gl/vpkPuvrZNUf4JeE1A> - mapa

O Assentamento Itamarati é composto por duas áreas: Itamarati I, criado em 2001, e Itamarati II, estruturado em 2003, ambas resultantes da desapropriação da antiga Fazenda Itamarati. Essa divisão reflete momentos distintos do processo de reforma agrária e diferenças em infraestrutura e organização social.

O período de 2008 a 2010 foi marcado por avanços significativos na infraestrutura social do Assentamento Itamarati. Nesse período, escolas estaduais do campo foram construídas ou ampliadas, garantindo acesso à educação básica e a programas de alfabetização para jovens e adultos. Essas iniciativas foram realizadas em parceria entre o INCRA e os movimentos sociais. Na área da saúde, destacaram-se a criação de postos de atendimento médico e a implementação de campanhas de vacinação, que contribuíram significativamente para a melhoria das condições de vida das famílias assentadas.

A área agricultável da fazenda era de aproximadamente 13.000 hectares, sendo mais de 7.232 hectares irrigados na época. Atualmente, menos de 3.000 hectares permanecem irrigados. O assentamento conta com uma comunidade de 2.818 famílias, distribuídas entre Itamarati I e II, totalizando cerca de 15.867 pessoas, e a dinâmica social é marcada pela presença de diferentes organizações: o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul, a AMFFI - Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati, a CUT - Central Única dos Trabalhadores, a FAF - Federação de Agricultura Familiar e a FAFI - Funcionários Associados da Fazenda Itamarati (SILVA, 2014, p.70).

Apesar da sua dimensão e potencialidades, o assentamento enfrenta grandes desafios para o desenvolvimento sustentável das famílias rurais. A transformação do modelo agrícola herdado, baseado na monocultura e na utilização intensiva de insumos químicos, para práticas mais sustentáveis, com ênfase em energias renováveis, como a energia solar, e o respeito aos valores culturais das comunidades, é uma das principais metas para o futuro.

A trajetória do Assentamento Itamarati, desde sua criação em 2001 até os dias atuais, exemplifica uma experiência bem-sucedida de reforma agrária em larga escala no Brasil. Por meio da organização coletiva, apoio governamental e a atuação de movimentos sociais, o assentamento conseguiu superar desafios iniciais de infraestrutura e consolidar uma estrutura socioeconômica diversificada e sustentável. Com avanços significativos em áreas como saúde, educação, agricultura e comércio, o Assentamento Itamarati transformou-se em um núcleo urbano robusto, refletindo o impacto de políticas públicas consistentes e do trabalho comunitário. Apesar das adversidades climáticas recentes, o assentamento continua sendo uma referência no campo da agricultura sustentável e na luta pela inclusão social, reforçando a importância de iniciativas que promovam o desenvolvimento rural e a preservação ambiental (Mestrando Alisson e Paulo e Mestranda Kelly, Milena e Cristiana - PPGET).

E A ESCOLA: QUAL SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DE TERRITÓRIOS SUSTENTÁVEIS?

Ao considerar que a oferta da educação escolar em territórios indígenas, quilombolas e camponeses no Brasil é um direito garantido por lei e dever do Estado de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena e a organização em Territórios Etnoeducacionais (BRASIL, 2009); Resolução CNE/CEB nº 8/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012); Decreto nº 7.352/2010, sobre a política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010), buscou-se identificar quem são as escolas que atendem os estudantes dos territórios elencados anteriormente e compiladas informações disponibilizadas no Portal QEDu para o ano de 2024, conforme

pode ser observado no Quadro 1 e o número de estudantes matriculados, demonstram a importância que essas escolas exercem nesses territórios.

Nas terras indígenas as escolas buscam atender o que preconiza a legislação brasileira, ofertando disciplinas sobre cultura indígena, além de muitas delas serem identificadas por nomes que remetem à cosmologia ancestral. Um dos exemplos é a Escola Municipal Indígena Mbo'erro Tava Okara Rendy, localizada na Aldeia Cerrito. Ela recebeu esse nome por respeitar as tradições religiosas e culturais indígenas. Quanto ao significado, *Mbo'erro* é o espaço onde as crianças devem aprender a valorizar seu jeito de ser, sua cultura e sua crença; *Tava Okara Rendy* é o lugar ou o espaço iluminado por Tupã. A E.E Indígena de Ensino Médio da Aldeia Te'yikue recebe o nome de Yvy Poty, que significa "flor da terra".

Estabelecem-se assim, uma profunda conexão entre a língua materna, o território e a natureza. Essa relação não é apenas nominal, mas reflete uma visão de mundo, uma cosmologia e uma identidade cultural construída a partir da interação com o ambiente do entorno. Entretanto, não basta a nomenclatura de escolas específicas; é necessário que essas escolas ofereçam uma educação específica e diferenciada, que respeite e valorize as identidades, culturas e realidades de cada grupo.

Propor uma escola específica e diferenciada requer que a mesma esteja conectada com o entorno (social, ambiental, cultural) e articulada com os anseios das famílias (alunos, pais, professores) e parceiros locais, tornando-se instrumento para o desenvolvimento local e regional, e através de um currículo próprio, corroborar no fortalecimento da comunidade através da formação de valores que garantam ações sustentáveis individuais e coletivas nos territórios, e melhor qualidade de vida.

Sobre as conexões importantes das escolas indígenas com o entorno, ressaltamos a relação da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo da TI Cachoeirinha, que desde 2024, a partir do ensino profissionalizante, buscou manter diálogo com a comunidade para delimitar projetos vinculados e que atendam as demandas locais. Um dos projetos desenvolvidos foi na vertente das agroflorestas, com cultivos consorciados de arbóreas e hortaliças.

Quadro 1. Escolas que atendem os estudantes dos territórios investigados.

Territórios	Escolas	Modalidade	Nº total de alunos	Nº Alunos Matriculados (2024) por Etapa de Ensino	Ideb (2023)	Nº de professores
Assentamento Itamarati-Ponta Porã/MS	Escola Estadual Nova Itamarati	Ensino Regular, EJA	1371	AI -574; AF -476; EM -321; EJA- 119; EE -94	AI- 4,2 AF- 3,7 EM- 3,5	103
Assentamento Itamarati-Ponta Porã/MS	Escola Estadual Prof. Carlos Pereira	Ensino Regular, EJA	235	AI -90; AF -84; EM -61; EJA- 63; EE -3	AI- 3,9 AF- 4,0 EM- 4,0	45
Assentamento Itamarati-Ponta Porã/MS	Escola Estadual Prof. José Edson dos Santos	Ensino Regular	663	AI -201; AF -313; EM -149; EE -24	AI- 5,1 AF- 4,8 EM- 3,8	81
Assentamento Colônia Conceição- Nioaque/MS	Escola Municipal Noé Nogueira	Ensino Regular	215	PE- 32; AF -144; EM -71; EE -18	AI- 4,1 AF- 4,0	21
Assentamento Padroeira do Brasil- Nioaque/MS	Escola Estadual Padroeira do Brasil	Ensino Regular	88	AF -33; EM -55; EE -11	EM- 4,5	19
Área Rural de Bodo-quena/MS	Escola Municipal Marechal Rondon	Ensino Regular Salas Multisseriadas	44	PE- 6; AF -23; EM -21; EE - 3	-----	11
Área Urbana de Bodo-quena/MS	Escola Estadual Joaquim Mário Bonfim	Ensino Regular	508	AF -181; EM -327; EE - 13	AF- 4,1	49
Terra Indígena Cachoeirinha- Miranda/MS	Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa	Ensino Regular	497	PE- 95; AI -264; AF -233; EE -9	-----	43
Terra Indígena Cachoeirinha- Miranda/MS	Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo	Ensino Regular, EJA	223	EM -323; EJA- 31; EE -2	-----	29

Territórios	Escolas	Modalidade	Nº total de alunos	Nº Alunos Matriculados (2024) por Etapa de Ensino	Ideb (2023)	Nº de professores
Terra Indígena Cerrito-Eldorado/MS	Escola Municipal Indígena Mbo'erro Tava Okara Rendy	Ensino Regular	120	PE- 19; AI -60; AF- 60; EE -1	AI - 3,3	16
Terra Indígena Te'yikue-Caarapó/MS	Escola Municipal Indígena Nandejara-Polo	Ensino Regular	1112	PE- 100; AI -580; AF- 532; EE -34	-----	50
Terra Indígena Te'yikue-Caarapó/MS	EE Indígena de Ensino Médio Yvy Poty	Ensino Regular	297	EM- 297 EE- 6	-----	17
Missão Evangélica Caiuá-Dourados/MS	Escola Municipal Francisco Meireles	Ensino Regular	738	PE- 48; AI -428; AF- 310; EE -17	AI- 3,5	51
Terra Indígena Bororó-Dourados/MS	Escola Municipal Indígena Agostinho	Ensino Regular	611	PE- 41; AI -389; AF- 222; EE -12	AI- 3,1	40
Terra Indígena Bororó-Dourados/MS	Escola Municipal Indígena Araporã	Ensino Regular	581	PE- 40; AI -311; AF- 270; EE -11	-----	37
Terra Indígena Bororó-Dourados/MS	Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnard	Ensino Regular	128	PE- 20; AI -108	-----	8
Terra Indígena Jaguapirú-Dourados/MS	Escola Municipal Indígena Ramão Martins	Ensino Regular	358	PE- 55; AI -275; AF- 83; EE -12	-----	27
Terra Indígena Jaguapirú-Dourados/MS	Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu - Polo	Ensino Regular	848	PE- 73; AI -547; AF- 301; EE -13	-----	56
Terra Indígena Jaguapirú-Dourados/MS	Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Integral Guateka- Marçal de Souza	Ensino Regular, EJA	568	AF - 108; EM -460; EJA- 413; EE- 6	-----	56
Terra indígena Yvykua-rusu/Takuaraty	Escola Municipal Indígena Pancho Romero	Ensino Regular	313	PE- 82; AI -201; AF- 112; EE -3	-----	21

Em Yvykuarusu/Takuaraty, as famílias estão presentes na Escola Municipal Indígena Pancho Romero através da organização de festas tradicionais, para o acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus filhos, além de projetos e capacitações oferecidas pela escola. E como todos os guerreiros indígenas sonhamos ainda com a retomada completa da nossa terra, mesmo que nos submetamos a coisas que não nos favorece, é um direito nosso, somente assim poderemos manter viva e mais vivo o nosso modo de ser, de viver e de ter (Mestranda Elizangela- PPGET).

Na TI Te'yikue as Escolas indígenas tem promovidos ações com as famílias com o objetivo fortalecer a identidade Guarani e Kaiowá através da prática da espiritualidade, da maneira própria de ser (*Ñande rekotee*) e realizando diálogo entre o conhecimento tradicional e o científico, no intuito de construir a sustentabilidade e a autonomia da comunidade. (Mestrandos Adriano e Edmar - PPGET).

Na Escola Escola Municipal Indígena Nandejara-Polo da TI Te'yikue há também uma unidade experimental de agroecologia, criada em 2001, com o projeto Poty Reñoi ("Desabrochar da Flor", ou "Renascimento da Flor"), do qual herdou o nome e continua em atividade por mais de duas décadas.

A iniciativa foi resultado de debates realizados no Fórum Indígena da Aldeia Te'yikue, que mapeou a necessidade de criação de espaços para que os estudantes pudessem aprender sobre a produção de alimentos. Em 2008, as atividades pedagógicas realizadas ali foram transformadas na disciplina Práticas Agrícolas e incorporadas na estrutura curricular da Nandejara. A Unidade Experimental Poty Reñoi funciona como um laboratório, exercendo uma função pedagógico-escolar. Uma vez por semana, os alunos e alunas participam de aulas práticas e vivências agroecológicas. São ensinadas técnicas de adubação orgânica, princípios de agroecologia, utilização de inseticidas naturais, plantio de sementes tradicionais, e são transmitidos outros conhecimentos relacionados à cosmologia guarani e kaiowá. (Carvalho, 2023, p.28)

Há, entretanto, comunidades indígenas que ainda experienciam uma educação escolar que vai na contramão do ensino específico e diferen-

ciado preconizado nas normativas da Educação Escolar indígena. Essa é a realidade dos estudantes da Etnia Kadiwéu que vivem na Morraria. Embora a escola que oferta o ensino seja escola do campo próxima a comunidade e oferte Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em salas multisseriadas, o currículo escolar é predominantemente urbano, gerando distanciamento da realidade do campo, de práticas agrícolas locais e particularidades, língua e cosmologias Kadiwéu. Há também a dificuldade de os pais acompanharem a vida escolar de seus filhos. (Mestrando João- PPGET).

Quando reportamos à realidade da educação escolar camponesa, em se tratando do Assentamento Andalúcia, este teve sua escola desativada por conta da diminuição de estudantes e atualmente eles têm que se deslocar para outros assentamentos para poderem acessar a educação formal.

Cabe ressaltar que, a Escola Municipal Noé Nogueira e a Escola Estadual Padroeira do Brasil, são únicas na região do Assentamento Andalucia e atendem 100% da demanda manifesta. Ambas as escolas atendem na modalidade educação do campo, porém a Escola Municipal Noé Nogueira, funciona em período parcial e a Escola Estadual Padroeira do Brasil, em período integral, com educação técnica de nível médio, oportunizando aos estudantes, pratica de manejo do solo, preservação ambiental, piscicultura, ordenha, vacinação, inseminação artificial em bovinos, entre outras atividades inerentes ao campo.

Assim, a Escola Municipal Noé Nogueira, bem como a Escola Estadual Padroeira do Brasil, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das comunidades de assentados, oferecendo no currículo, uma educação pautada na valorização da cultura local, promovendo a interação social, fortalecimento da identidade cultural, de modo que os estudantes se conectem com suas raízes e compreendam a escola do campo, como espaço de valorização e integração aos conhecimentos tradicionais e as práticas agrícolas, proporcionando troca de saberes e valorização da cultura. (Mestranda Gilda- PPGET)

No que se refere ao Assentamento Itamarati, considera-se que pela extensão territorial e a presença de diversas organizações sociais, a presença das três escolas do campo é fundamental para a oferta da educação escolar que atenda as demandas locais, no entanto, a realidade do ensino na região reflete alguns desafios comuns à educação do campo, como a infraestrutura limitada, as dificuldades de acesso considerando as distâncias entre as propriedades e as escolas, mas também há iniciativas para contextualizar o aprendizado.

Um dos exemplos está na Escola Estadual Prof. Carlos Pereira, que desenvolvem projetos que buscam aproximar o conteúdo curricular do cotidiano dos alunos. A iniciativa da horta na Escola constitui uma atividade que alia a educação ambiental e alimentar ao aprendizado. O engajamento da comunidade também é fator importante e tem contribuído para ações que promovem melhorias na realidade educacional local.

Destarte, é importante mencionar que as Escolas Estaduais de Educação do Campo de Mato Grosso do Sul, tem incorporado em suas matrizes curriculares, o componente curricular Terra, Vida e Trabalho, em todas as etapas de ensino. (Resolução SED/MS, 2025). O pressuposto no componente está disposto na Resolução SED/MS nº 3.672 de 2019(MS, 2019).

Art. 16 e 24. O componente curricular Terra-Vida-Trabalho constitui instrumento de construção, conservação e fortalecimento dos valores e vínculos do estudante do campo com a terra, no intuito de integrar o estudante à sua realidade, direcionando o conteúdo e a metodologia para temas da realidade camponesa.

Percebe-se assim, que tanto nas escolas indígenas como nas camponesas há inúmeros desafios a serem superados, mas estas estão amparadas legalmente e dispõe de grande potencial humano e cultural, para ampliar práticas pedagógicas que garantam aos seus estudantes: conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valo-

rização da diversidade cultural (ODS 4) e empoderamento e promoção da inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica e culturas identitárias (ODS 10). (Nações Unidas Brasil, 2025).

Deste modo, para a garantia da autonomia e da sustentabilidade dos/nos territórios camponeses, indígenas e quilombolas, os componentes ecológicos, sociais, culturais, espirituais e geofísicos, bem com a sua dinâmica espacial e temporal devem ser compreendidas de forma integral. Para tanto, são necessários espaços de ensino articulados para dar suporte à vida e promover a coevolução social, garantir territórios mais seguros e justos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste artigo a relação entre os tempos pedagógicos (universidade/comunidade) desenvolvidos em nosso Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, e como se constroem as relações entre ensino a pesquisa e extensão vinculadas as práticas sociais e vivências dos sujeitos em seus territórios.

A partir de duas disciplinas ofertadas no programa, a saber, Desenvolvimento Territorial Sustentável e Relações de Trabalho Rural e Construção de Identidades, foi possível demonstrar como a prática pedagógica pode contribuir com as análises e interpretações dos educandos e educandas sobre a sua própria realidade.

Também foi possível promover reflexões sobre o papel das instituições escolares e dos territórios no qual estão inseridas, como agentes fundamentais para o desenvolvimento sustentável das comunidades. Ao apresentar algumas especificações das escolas (modalidades e etapas de ensino, número de matrículas, propostas pedagógicas e envolvimento comunitário), foi possível evidenciar suas singularidades, desafios e potencialidades, revelando como a educação pode ser articulada com práticas locais para promover transformações sociais, ambientais e econômicas e

que influenciam diretamente no convívio e no desenvolvimento de cada um desses locais.

Os resultados explicitados corroboraram para a identificação prática de como a educação do campo tem contribuído em processos de autonomia e sustentabilidade nos territórios do campo, das florestas e das águas (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses).

Conclui-se, portanto que a educação escolar é diretamente afetada pela especificidade dos territórios dos diferentes povos em sua multidimensionalidade e multiescalaridade. Assim como, demonstra que a garantia de condições dignas de realização do trabalho nas escolas do campo, contribuem para a construção, conquista, transformação e manutenção/sustentabilidade dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas, e que processos de ensino e aprendizagem escolares que agregam cosmologias, preservação da biodiversidade e dos recursos naturais, associadas a práticas de desenvolvimento sustentável, constituem um caminho para a promoção do bem viver nesses territórios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF: Senado, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Ministério da Educação, Brasília, SEF/DF. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.861/2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena e a organização em Territórios Etnoeducacionais, Ministério da Educação, Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ministério da Educação, Brasília, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Ministério da Educação, Brasília, 2010.

CARVALHO, Gabriele. **Semeando cultura guarani e kaiowá** [livro eletrônico]: educação alimentar na Escola Ñandejara / Gabriele Carvalho, Taiz Siqueira Pinto, Mariana Santarelli; ilustração Patrícia Nardini; [colaboradores Elemir Soare Martins...[et al.]]. 1. ed. -- Brasília, DF: FIAN Brasil, 2023. 68p. Disponível em: https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/06/MS_SEMEANDO-CULTURA_v07digitallight.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

FIOCRUZ. Mapa de conflitos- injustiça ambiental e saúde no Brasil. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ms-quilombo-deziderio-felipe-de-oliveira-em-dourados-enfrenta-a-resistencia-de-produtores-rurais-de-soja-e-milho-para-obter-a-titulacao-de-seu-territorio>. Acesso em: 01 out. 2025.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022-** Panorama- Indicadores. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>. Acesso em: 25 out. 2025.

INCRA. Programa de Consolidação Emancipação de Assentamentos da Reforma Agrária. **Plano de Consolidação do Assentamento Andalucia**, Nioaque/MS. v. 2, set., 2002.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 out. 2025.

SED- Secretaria de Estado de Educação. Mato Grosso do Sul. **RESOLUÇÃO/SED Nº 3.672, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2019**. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que operacionalizam a modalidade de Educação Básica do Campo, e dá outras providências. 2019. Disponível em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/5114be279827af7c042584f100473d4d?OpenDocument> Acesso em: 26 out. 2025.

SED- Secretaria de Estado de Educação. Mato Grosso do Sul. **RESOLUÇÃO/SED Nº 4.370, de 3 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a aprovação das Matrizes Curriculares, das etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, para as unidades escolares da Educação Básica do Campo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. 2025. Disponível em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e042>

57134005057a1/3e6c8a54894bd01604258c2700720d9e?OpenDocument&-Click=. Acesso em: 26 out. 2025

SILVA, Andréa Natália da. **Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati** / Andréa Natália da Silva. -- Campo Grande, 2014. 263 f. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15173-andrea-natalia-da-silva.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.027

EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO RELIGIOSO: DIÁLOGO POSSÍVEL PARA A SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS EPISTÊMICAS SUBALTERNIZANTES

Paulo Jorge da Silva¹

A aprendizagem para a construção do sujeito emancipado precisa manter a unidade dialética consciência e mundo, subjetividade a objetividade, teoria e prática. (Danilo R. Streck),

RESUMO

Fortemente marcados pelo ranço colonial, encontramos ainda práticas pedagógicas que inferiorizam sujeitos, saberes e espaços. Esse é um desafio que precisa ser encarado e tratado pedagogicamente, com o intuito de extirpar posturas que reforcem discriminações. Com base em Fleuri (2015), Itoz; Junqueira (2020), Guevara (2009), Hurtado (2009), Lage (2013), Streck (2010) e outros autores, constatamos através da metodologia que utilizamos, a pesquisa bibliográfica, que o componente Ensino Religioso, historicamente voltado para fins confessionais, tende, quando afastado do respaldo legal que o legitima, a reproduzir saberes que cristalizam assimetrias. A Educação Popular, por sua vez, se desenvolve a partir de realidades complexas e concretas e, na prática educativa política e enraizada, promove processos transformadores: práticas educativas nas quais sujeitos situados nas margens sejam inseridos no fazer pedagógico. Encontramos, no diálogo entre Educação Popular e Ensino Religioso, uma alternativa epistêmica e pedagógica concreta. Diante dos elementos que as constituem e têm em comum, surge

1 Mestre pelo Curso de Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Campo Acadêmico do Agreste - UFPE CAA, paulo.jorge@prof.caruaru.g12.br .

a possibilidade de superar práticas epistêmicas que, voltadas à inferiorização, negam e desvalorizam saberes e vivências religiosas. O diálogo, ao contrário, busca valorizá-los, sejam eles institucionalizados ou não, construídos e vividos nas margens. Dito de outro modo, a literatura analisada indica que o diálogo aqui proposto nos leva a redescobrir um chão vital, um lócus no qual o não silenciamento, a solidariedade e a ação transformadora se complementam, superando posturas excludentes que tendem à subalternização e fomentam as assimetrias que buscamos combater.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Educação Popular, Práticas Epistêmicas.

INTRODUÇÃO

Estamos situados num tempo e espaço que a todo instante nos desafia a pensar caminhos humanizados que possibilitem melhores formas de convivência entre povos fortemente marcados por assimetrias. Quando não consideradas, essas assimetrias tendem a maximizar os distanciamentos entre as relações sociais, através de posturas discriminatórias e excludentes também nos espaços escolares. Trata-se de ações agenciadoras de invisibilidade, que mostram seus efeitos em maior escala entre os grupos sociais marcados historicamente pela herança colonial, ao reforçar a diferença étnica, racial, cultural, de gênero e religiosa como mecanismos para validação de práticas subalternizantes.

Esse cenário, que representa uma das raízes da modernidade, se reflete nas formas de construção do conhecimento, sua legitimação e seus processos de transmissão. A diversidade das culturas e religiões no planeta, dentro desse panorama, é limitada por pares dicotômicos – religião oficial/certa ou misteriosa/errada, cultura erudita ou popular, saber sistematizado ou fragmentado; em torno disso toma forma o discurso colonial e seu poder de vigilância dos grupos sociais se torna poderoso, como nos ensina Bhabha (2013).

Esse ranço colonial de agenciamento de assimetrias na construção dos saberes e instrumentalização dos sujeitos, tem seu reflexo, também, em políticas pedagógicas. De maneira silenciosa, as estruturas de poder, soberania e discriminação lançam suas raízes nos componentes curriculares, competências e habilidades, maneiras de abordar as temáticas – didática – e diferenciação de sujeitos na escola.

Pensando em possíveis caminhos para a superação de práticas subalternizantes marcadas por violência e fortes resquícios coloniais, este artigo objetiva apresentar um diálogo com parte da literatura da Educação Popular, do Ensino Religioso e da Pedagogia com a intenção de propor espaços abertos, dialógicos e includentes nos quais o Ensino Religioso possa se fin-

car e se desenvolver à luz dos princípios norteadores desse componente curricular ao lado das outras disciplinas ofertadas na educação básica.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, abordamos as bases e princípios que delineiam a Educação Popular. Destacando características bem peculiares dessa educação pretendemos ter critérios precisos na distinção dessa ação educativa de outras que permeiam os espaços escolares. Ainda poderemos vislumbrar os germens dessa educação que nasce da realidade e com perspectiva política. Na segunda parte, lançamos olhar sobre o Ensino Religioso. Visto seu desenvolvimento ao longo dos séculos chegamos à definição atual desse componente que, ao lado dos outros, constitui disciplina de oferta obrigatória nos anos da educação básica. Apontamos, também, entraves para seu desenvolvimento e a herança colonial que insiste em fazer dessa disciplina um espaço doutrinador e excludente.

Por fim, na terceira e última parte apresentamos um diálogo entre Educação Popular e Ensino Religioso. Nesta aproximação, encontramos uma alternativa que promova o desenvolvimento do Ensino Religioso dentro do que, legalmente, se espera: aberto às diversas manifestações religiosas e sem proselitismos. Uma prática epistêmica não subalternizante.

METODOLOGIA

O presente trabalho fundamenta-se em um percurso bibliográfico que buscou dialogar com diferentes autores que abordam, sob perspectivas complementares, os temas centrais de nossa investigação. Trata-se de uma pesquisa teórica, desenvolvida a partir de materiais já produzidos — como livros, artigos e outras fontes científicas — com o propósito de analisar e discutir ideias, conceitos e interpretações presentes na literatura, possibilitando a construção de novas relações e significados. A metodologia adotada consistiu, portanto, em revisitar produções teóricas consolidadas, realizando uma leitura atenta e reflexiva, de modo a com-

preender categorias e perspectivas que contribuíssem para a elaboração de novas sínteses interpretativas coerentes com os objetivos do estudo.

Com base em Fleuri (2015), compreendemos a importância da interlocução e da escuta como elementos fundantes do processo formativo e da construção de sentidos. A leitura de Itoz e Junqueira (2020) permitiu aprofundar o entendimento sobre o campo religioso e seus desafios contemporâneos, enquanto Guevara (2009) e Hurtado (2009) ofereceram referenciais para refletir sobre o compromisso ético e a dimensão social da fé e da prática humana. Lage (2013), por sua vez, contribuiu para compreender os aspectos comunicacionais e pedagógicos que permeiam a formação e o diálogo entre culturas e saberes, e Streck (2010) reforçou a relevância da práxis e da reflexão crítica no processo educativo e comunitário.

A partir desse itinerário teórico, compreendemos que revisitar a literatura não significa apenas retomar conceitos previamente estabelecidos, mas sobretudo intuir novos significados e descobrir possibilidades de interpretação que dialoguem com o contexto atual e com os propósitos deste trabalho. Assim, o caminho bibliográfico trilhado revelou-se mais do que uma simples revisão: tornou-se um espaço de encontro, de escuta e de reconstrução de sentidos, em sintonia com o ideal de uma pesquisa comprometida com a vida, com o diálogo e com a transformação da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

EDUCAÇÃO POPULAR: ATO EDUCATIVO ENRAIZADO, POLÍTICO E LIBERTADOR

Diante de tantas propostas educativas que conhecemos e que se apresentam, sobretudo nas últimas décadas, como solução para a superação dos problemas existentes na esfera educacional formal, nos aproximamos daquela que longe de apresentar fórmulas infalíveis para a educação, propõe a construção coletiva não delas, mas de alternativas que ao seu tempo e dentro do processo possibilitarão, assim acreditamos, posturas

mais humanizadas e com isso a transformação de realidades ainda aprisionadas sob o peso da hierarquização de saberes feita a partir de critérios verticalizados, sob o peso da exclusão oriunda do modelo de mercado mundial que gera invisibilizados e, ainda, sob o peso histórico que reforça a discriminação de grupos minoritários. Aproximamo-nos, assim, da Educação popular.

Consta-se que a década de sessenta foi a testemunha desse novo jeito de pensar e fazer educação. O cenário que entrelaçado por tantos contextos e desafios, realçou o pensamento freiriano e fez dele a base de toda constituição da Educação Popular ainda hoje vigente e atuante em áreas mais abrangentes que exigem posturas educativas conectadas com a realidade e intencionadas para a realização de transformações necessárias à sobrevivência dos povos e especialmente os marginalizados.

Fiel ao seu processo originário a Educação Popular se apresenta de forma variada e diversa tal qual a realidade que a marca: o traço popular que, por sua vez, é constituído da diferença, da diversidade de modos de ser e, portanto, da heterogeneidade. Segundo Guevara (2009) com os anos passados a Educação Popular foi, dentro de um processo natural e comum, se legitimando e delineando com maior precisão sua identidade e com isso os pilares que lhes são peculiares.

No caminho de formulação de seus princípios o subúrbio foi o espaço onde essa Educação tomou corpo motivada, também, pelos ideais da Escola Ativa depois substituídos pelos ideais populares. Ao olharmos o processo de criação de identidade da Educação Popular encontramos:

A Educação Popular desenvolve-se com ênfases diferentes, segundo os grupos políticos, sociais e eclesiais que a impulsionam: setores de esquerda partidária, comunidades eclesiais de base, instituições de pesquisa e educação, que assumem esta perspectiva de formação com matizes próprios de diferença (GUEVARA, 2009, p.214).

Apesar das perspectivas diversas que servem de lastro para o desenho educacional aqui considerado, todas elas são tecidas por uma linha sem a qual ficaria frágil e fugiria de seu ideal: o olhar para o sujeito popular. Este

olhar direcionado justifica sua atuação fortemente presente entre grupos marginalizados e dotados de realidade/espço possibilitadores de novas criações, ações, reflexões e intervenções.

O enraizamento dessa educação passa, portanto, pela consideração do espaço onde se é vivida a construção educativa. De outra forma, o *lôcus* da ação educativa é o chão onde estão assentados os pés dos sujeitos pensantes e atuantes. Daqui, então, compreender que todo chão é carregado de histórias, realidades objetivas e subjetivas, de passados e futuros que apresentam como requisito para a construção educativa o respeito a tudo que fora percorrido e que se deseja ser alcançado. Afinal, não considerar a história é caminhar para um fazer educativo que não se aproxima do fazer educativo popular. Trata Hurtado (2009) sobre essa questão:

Os que assumem incorporar novas tendências teórico-conceituais sem levar em consideração a história têm uma atitude inconsequente com relação à Educação Popular, porque ela não existe. Sempre está existindo no tempo e no espaço dinâmico e complexo. A Educação Popular não se encaixa em modismos. Incorpora o novo, de onde quer que venha, não em uma posição eclética nem como moda à margem de sua práxis histórica. Paulo Freire nos lembra que o conhecimento é um processo que resulta da práxis permanente dos seres humanos sobre a realidade. Mas no momento em que separo o conhecimento existente do ato de criar conhecimento, minha tendência é apoderar-me do conhecimento existente como um fato acabado e transferi-lo àqueles que não sabem (HURTADO, 2009, p.148).

Dada na história, num chão concreto e, desta forma, enraizada, a Educação Popular assume a postura da não ingenuidade e não neutralidade do processo educativo. Compreende-se enquanto ação educativa que atuando nas realidades concretas e com sujeitos históricos produz conhecimentos a partir de intencionalidades precisas na busca por transformações que manifestam os novos conhecimentos produzidos e não a repetição destes dentro da lógica de transferência de saberes. Trata-se, aqui, do caráter estritamente político do ato educativo que esvazia discursos outros fundados na neutralidade pedagógica.

Como ato político a Educação Popular se volta para o sujeito popular a que se dirige e fundamenta suas intencionalidades política e social fazendo do sujeito não apenas alvo, mas protagonista das proposições transformativas que suas perspectivas políticas carregam. Hurtado (2009) ao refletir sobre a não neutralidade da educação também aborda em consonância com os princípios éticos do meio popular, para quem o olhar político deve se voltar. Vejamos:

Por essa razão, a Educação Popular assume uma posição consequente e define educação também como um ato político. Em consequência, afirma “que toda educação é, além de um ato pedagógico, um ato político”. Não há como se manter na mera declaração de princípios e à margem de compromissos sociohistóricos concretos. Desde nossa opção ética, nossa visão política tem que ser a favor e na direção da visão dos pobres da terra. Não é possível colocar-se em neutralidade ou em estagnação. Por isto, “a prática educacional, reconhecendo-se como prática política, nega-se a se deixar aprisionar na estreiteza burocrática dos procedimentos das escolas” (HURTADO, 2009, p.153).

A dimensão política aqui destacada diz muito da coerência que os atores do processo educativo devem assumir ao desenvolver a proposta popular de modo que se perceba o diálogo intenso e transparente entre concepção pedagógica e concepção política. E, também, exige um olhar alargado sobre a política que se pretende assumir no processo que supera visões restritas e errôneas de compreensões acerca da ação política. Diz-nos Hurtado (2009) sobre a incidência na prática educativa daquilo que, realmente, viria ser prática politizada:

Não se trata de politizar a ciência. Muito menos, trata-se de partidarizar ou ideologizar nossa opção de educadores. Mas se trata de assumir o mundo em que vivemos e optar com consequência: ou a favor da humanização ou a favor da barbárie. Em outras palavras, se reconhecemos a dimensão política da educação, estamos de fato decididos em favor de quem e de quê e, portanto, contra quem e quê nossa atividade educacional? Este é um problema de opção (HURTADO, 2009, p.154).

A escolha feita pela Educação popular desde as origens está clara: os sujeitos populares que forçados por diversas circunstâncias estão presos na invisibilidade, na inexistência e no não reconhecimento e pertença. Nestes sujeitos geralmente situados nas margens – geográficas e existenciais (excluídos da terra, discriminados pelo gênero e/ou opção religiosa, vítimas de racismo e preconceitos, etc.) e com eles no *lócus* de suas experiências rotineiras se firma a Educação Popular numa *práxis* permanente e de libertação.

O caráter libertador da Educação Popular passa pela opção realizada que impregna o pedagógico de modo que esta articulação provoque os sujeitos envolvidos para a ação transformadora. De outro modo, no cenário que está inserida e na história que lhe é própria a Educação Popular vai tecendo seus novos conhecimentos a partir da ação, reflexão e intervenção por meio de práticas concretas e coerentes na promoção de posturas transformativas dentro e fora da escola enquanto ação coletiva e democrática.

Assumir pedagogicamente a Educação Popular consiste em pautar os processos educativos enviesados por epistemologias sem perspectivas positivistas, mas optar por caminhos epistemológicos nos quais a vida concreta se mostra e se dá. Contrária à dominação e alienação se pensa, dessa forma, na perspectiva dialética que reconhece a realidade enquanto propiciadora de aprendizagens e conhecimentos em desdobramentos democráticos tendo como base o diálogo. Sobre a postura docente e discente na Educação Popular comprometida com a emancipação, encontramos:

Para a Educação Popular, a educação é um fato democrático e democratizador, tanto dentro quanto além da sala de aula. A chave é a atitude democrática do educador. Sua proposta está baseada na pedagogia do diálogo e na participação. Ele é capaz de ensinar e de aprender. Sabe falar, porque sabe escutar. Ele oferece seu conhecimento, por que se abre ao conhecimento do outro. Pode produzir sínteses entre o ato de ensinar e o ato de aprender: “educador-educando, educando-educador” (...) Implica sempre em atos criativos do educador, o inventor constante de todos os meios que facilitem a pro-

blematização do objeto de conhecimento a ser descoberto e aprendido pelos educandos, que o trabalham com diálogos permanentes entre si, e entre eles e o educador, que os conduz democrática e pacientemente na compreensão amorosa e solidária do ato educativo (HURTADO, 2009, p.153).

Assim, nos damos conta de mais uma peculiaridade da Educação Popular: o foco e ponto de partida está no sujeito aprendente e, mais especificamente ainda, no estudante e do jeito e lugar como se encontra. Nunca no rigor docente.

ENSINO RELIGIOSO: BASES, ATUAÇÃO E DESAFIOS

O Ensino Religioso compreende ao lado de outros componentes curriculares o lastro educativo básico que deve ser ofertado aos estudantes da educação básica e visto, portanto, como disciplina que obrigatoriamente precisa ser ofertada devido a percepção que se tem dela: um componente curricular necessário à formação integral dos cidadãos. Nos últimos anos com a dinâmica acontecida em todo território brasileiro em torno do processo de construção e validação da Base Nacional Comum Curricular o Ensino Religioso ganha maior notoriedade ao ser considerada Área de Conhecimento. O *status* alcançado atrelado a outros fatores enfatiza, mais ainda, o ideal democrático da sociedade civil em pensar uma escola cujos processos nela desenvolvidos sejam todos inclusivos.

Assim compreendido, este componente passa a ser tratado como enfatiza Itoz e Junqueira (2020) de forma acadêmica, ou seja, de forma didático-pedagógica no qual encontra nas manifestações religiosas, pelos estudos realizados, contribuições para as sociedades humanas e torna componente do currículo a diversidade sociocultural do conhecimento religioso. Na definição dessa disciplina encontramos assim escrito:

O componente curricular Ensino Religioso é uma disciplina/matéria do currículo escolar e, como qualquer outra disciplina, trabalha com o desenvolvimento das *competências gerais* da BNCC e *competências específicas* da área, a serem desenvolvidas no decorrer da educação básica. Para isso, a Base Nacional

Comum Curricular se organiza por unidades temáticas, propostas numa verticalidade, e estas em objetos de conhecimento, os antigos conteúdos, que já estão adequados ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Para dar conta de desenvolver o conhecimento religioso, e para que este vá sendo construído, são propostas *habilidades* que os alunos devem exercitar e desenvolver no processo escolar (ITOZ e JUNQUEIRA, 2020, p.75).

Delineado o componente curricular e mostrado sua situação no contexto atual e dentro da BNCC e, por isso mesmo, num cenário orgânico num dos documentos normativos que fundamenta a educação básica no país, nos damos conta que como meta deve buscar tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos, acadêmico e científicos – como nos recordam os autores a pouco citados, sem proselitismos. Assim se apropriar dos conhecimentos construídos nas culturas e tradições religiosas para abordá-los de modo que corrobore à criação de novas leituras de mundo e de respeito profundo às diferentes culturas.

O Ensino Religioso nem sempre fora percebido dessa maneira e por causa da dificuldade, no passado, de uma clareza de conceituação ainda hoje enfrenta situações que a impede de ser desenvolvida como tal e, também, suscita calorosos debates quando questionada em sua importância e, mais ainda, ao fazer didático-pedagógico da mesma. Esta realidade vinda da falta de clareza também fora fomentada pelas formas de efetivação desse ensino ao longo dos séculos aqui no Brasil.

Desde o início dos processos educativos desenvolvidos no Brasil encontramos modelos de aulas denominadas de religião – germe do que posteriormente seria o Ensino Religioso. Consta-se, pois, o elemento da religiosidade que dado o contexto da época se dava em torno da fé cristã, especificamente a católica, diante do que se concebia enquanto caráter missionário: a evangelização dos povos e a conversão dos pagãos à fé cristã. Tarefa desenvolvida por aqueles que em parceria com a coroa portuguesa, aqui chegaram na conquista das terras e de adeptos à fé.

Ensino Religioso é compreendido como ensino da religião ou catequese. E o problema que esteve no início desta disciplina se torna presente

ainda hoje, porém sobre outras formas de se apresentar, mas sofrendo a falta de autonomia de modo que termina atendendo interesses de grupos específicos. Ainda neste período colonial além dos nativos, os negros escravos são catequizados com um catecismo específico e o lugar onde se dava o Ensino Religioso não eram os colégios, mas as casas dos senhores. O conteúdo ministrado e as aulas dadas não consideravam os elementos religiosos da tradição negra e indígena, nem vistos como elementos sagrados.

Passados os séculos e na nova organização do Brasil agora sob o governo monárquico prevalece o Ensino Religioso nos processos de educação com uma condição que a tornou ainda mais enraizada no estado: constituída disciplina da religião que se tornou pela Carta Magna a oficial do Estado. Com isso o Ensino Religioso, vítima do Regalismo como nos lembra Figueiredo (1995), se efetiva sob o protecionismo do estado e terá sua forma e conteúdo marcados pela doutrina Católica Apostólica Romana sem possibilidade, pelo menos de forma oficial, de um ensino marcado pela tolerância religiosa.

Com os princípios republicanos ainda hoje vigentes em nossa nação é que o Ensino Religioso começou a se desvencilhar do lastro puramente religioso/teológico. Foram vários os movimentos que o levaram a ser formatado diferente de como fora originado. Dentre os quais as iniciativas concretas de abertura e diálogo com os que não professavam a fé cristã – as ações humanas muitas vezes são aurora dos marcos legais – e o aspecto legal que modifica o ensino tornando-o público e leigo. Caminho inédito para esse componente, mas desafiador por falta de definição de elementos que assegurasse sua presença nos fazeres educativos.

Em meio a estas nuances seguiu o Ensino Religioso e caminhado por várias interpretações, lutas e espaços repousa sobre o aparato da lei e se apresenta hodiernamente da seguinte maneira:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de educação

básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedada quaisquer formas de proselitismo.

§1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diversas denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 9.475 / 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao art. 33 da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Com isso, o Ensino Religioso assegurado por lei goza de liberdade de atuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. Nesta abertura se tem efetivado esta disciplina, mas ainda com limitações de compreensões que a impedem de ser desenvolvida de acordo com as orientações jurídicas. Fica-se latente esta realidade quando adentramos os espaços escolares e percebemos as formas que o Ensino Religioso é tratado e vivido. Resultado, talvez, de fortes ranços históricos que atravessou e olhares reduzidos acerca dessa temática.

Percebemos que são três as perspectivas mais comuns no Brasil quanto a forma de consolidação desse ensino: a catequética, a inter-religiosa e a fenomenológica. Tais termos pensados por Xavier (2006), mas com igual correspondência em outros autores. Na primeira acontece o ensino explícito da fé cristã. Na segunda, o ser humano é visto como ser transcendente e é possível uma perspectiva ecumênica. Por fim, a última reflete o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e dar atenção às tradições e expressões religiosas e filosofias de vida.

Desafios nos são propostos! Um deles toca a urgente necessidade de não apenas no Ensino Religioso, mas também nele, fomentarmos e executarmos conjuntamente e democraticamente ações pedagógicas inclusivas nas quais longe de concretizar ensino para religião, corrobore construções e posicionamentos pedagógicos que promovam a diversidade, o respeito às diferenças religiosas e a inclusão das distintas formas

do ser humano se relacionar com o sagrado, sobretudo, as expressões marginalizadas. Afinal, precisamos, como nos recorda Fleuri (2015):

Favorecer o reconhecimento das alteridades e o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como das pessoas sem religião, ateus e agnósticos, buscando desta forma contribuir para a eliminação de preconceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades (FLEURI, 2015, p.43).

EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO RELIGIOSO: DIÁLOGO POSSÍVEL PARA SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS SUBALTERNIZANTES

Ao vislumbrarmos a Educação Popular nos damos conta que está voltada para os interesses coletivos e pautada por princípios democráticos através de pautas contrárias à lógica do excludente mercado na busca de tomadas de decisões que possibilitem cidadãos éticos e emancipados. Por sua vez, o Ensino Religioso está empenhado para a efetivação de um ensino aberto às diversas manifestações religiosas e filosofias de vida, na superação de práticas unilaterais que insistem em fazer desse ensino uma via doutrinária e atendendo aos marcos normativos que apontam, como a BNCC, para um ensino pedagogicamente fundado na interculturalidade e na ética da alteridade.

Acontece, no entanto, que são muitos os desafios presentes nas práticas do Ensino Religioso e muito delas se revelam nas práticas pedagógicas vividas em contexto de exclusão a todo fenômeno religioso que não se enquadre nas molduras das grandes religiões e/ou das expressões religiosas da maioria. Dessa forma, se cria um movimento de intolerância e discriminação religiosa ou há o reforço de práticas discriminatórias que inibem a liberdade e o espaço de sujeitos outros que historicamente carregam o peso da inferioridade e ficam expostos a variados tipos de violência.

Chamamos de práticas epistêmicas subalternizantes toda aquela que se desenvolve a partir de princípios que tendem a provocar a não

aceitação de sujeitos, culturas e expressões outras que fujam do que é considerado padrão, ou seja, a provocar a exclusão. Compreendemos, também, toda prática dotada de posturas coloniais que reforçam o distanciamento e muitas vezes o silêncio e, tão grave quanto, a negação de sujeitos e realidades não eurocentradas enviesada por discursos verticais e desqualificadores de dimensões simbólicas, sensíveis e dialógicas.

A superação dessas práticas, acreditamos, passa não apenas pela percepção delas em nosso meio e denúncias das mesmas, mas, sobretudo, na adoção de outras formas pedagógicas de gerir conhecimento onde a realidade não seja negada e a originalidade dos sujeitos envolvidos seja marca construtiva em espaços democráticos, livres e respeitosos. Práticas capazes de minimizar e, mais ainda, acabar os distanciamentos que hierarquizam saberes a partir de critérios fundados na razão e pensamento ocidental e invisibilizam povos.

Adoção de ações pedagógicas que no dizer de Santos (2010) tenham a força de arrebentar a linha abissal que segrega culturas, pessoas e religiões. Linhas tais que geram todo um movimento desumano com desdobramentos descritos assim:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SANTOS, 2010, p.71).

Na concretude escolar e mais especificamente no Ensino Religioso esse pensamento moderno ocidental ganha forma no destaque de algumas expressões religiosas em detrimento de outras, ou seja, na valoração

das religiões clássicas do homem branco e europeu e rejeição de formas de crenças outras, muitas vezes de minorias, tidas como expressões distorcidas do sagrado e prejudiciais à harmonia do coletivo. É a geração da inexistência religiosa no espaço educativo sendo fortalecida na medida que se opta por caminhos epistêmicos que não acolhem e, por isso mesmo, não trabalham na perspectiva da inclusão e diferença.

Desenhado o cenário nos perguntamos sobre alternativas epistêmicas que ao serem assumidas possam fortemente fundamentar práticas acolhedoras, respeitosas e dialógicas. Julgamos que dentre possíveis alternativas há aquela que nos chega a partir do diálogo realizado entre Educação Popular e o Ensino Religioso. Tendo este, maior liberdade de construção na perspectiva popular que além de ser marcada pelos princípios democráticos, acolhedores e de luta, é espaço fecundo de múltiplas realidades e, inclusive, a religiosa. Acreditamos, assim, ser a Educação Popular um programa gerador de conhecimentos a partir do princípio de solidariedade.

Allene Lage (2013) realça a importância de lugares outros – espaços de fronteiras – como dotados de potência gnosiológica e ao tratar epistemologias de fronteiras as apontam como capazes em se desenvolverem distantes de colaborar com o conhecimento como princípio de colonialismo, mas antes pautados pela solidariedade. Assim, alega ela em seus escritos:

De fato, há uma diferença abissal entre o conhecimento como princípio de colonialismo e o conhecimento como princípio de solidariedade. Diferem estruturalmente na diferença entre exploração e reconhecimento do outro, entre subalternização e humanização de saberes. Daí ser importante caminhar com a ideia de que é possível um conhecimento-emancipação, que parte do colonialismo superando-o pela ideia de solidariedade (LAGE, 2013, p.80).

Convencemo-nos a partir dessas contribuições que a Educação Popular revestida do princípio ético que visa a transformação de realidades em consonância com sua postura moral, convicta das escolhas que faz na

dimensão política de seus processos e voltada para os esquecidos e marginalizados dos nossos tempos, apresenta, como não poderia ser diferente, um marco epistêmico no qual em caráter horizontal e sem a perspectiva positivista, possibilita construções de aprendizagens significativas sem distinções discriminatórias, mas posturas respeitosas e dialógicas dentro e fora do âmbito escolar.

Trata-se de epistemologia outra que atende as necessidades diversas e, neste caso, as necessidades do Ensino Religioso que em currículos e epistemologias hegemônicas não conseguem se desenvolver de acordo com os marcos normativos que insistem no não proselitismo e respeito às diferenças diante da laicidade do Estado. É muito desafiador realizar mudanças das práticas educativas se estas não forem atravessadas por mudanças pedagógicas e dentro delas, a epistêmica.

Novos sujeitos, exigem novas posturas e novas pedagogias. Nessa direção caminha Arroyo (2012) em sua reflexão:

Se os educandos são Outros a docência, os docentes poderão ser os mesmos? Questões desafiantes para a educação popular e a escola. As experiências mais próximas de educação popular tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos novos sujeitos. A literatura sobre educação popular, a partir de seu início nos anos de 1960, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ações educativas. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento (ARROYO, 2012, p.27).

Apesar de toda exigência que a adoção de nova pedagogia e epistemologia tenda a realizar, mesmo assim são válidos os esforços, pois tendem a corresponder às expectativas dos novos sujeitos no tocante a vulnerabilidade que se encontram e, ainda mais, à necessidade de transformação, de visibilidade e participação nos processos emancipatórios que podem assumir quando motivados pelo contexto que os envolvem e promove novos horizontes.

Considere-se novos sujeitos, aqui, no sentido de sujeitos revigorados que estão cada vez mais ocupando espaços de reivindicação, tornando-se

mais visíveis e lutando por suas causas e não novos na luta que travam, pois como sabemos, muitas das batalhas enfrentadas, inclusive no campo religioso na busca pelo reconhecimento de crenças na esfera educacional são antigas, referente ao tempo de resistência e ações travadas.

É, pois, a Educação Popular uma grande possibilidade de no diálogo com o Ensino Religioso e vice-versa favorecer seu melhor desenvolvimento a partir do viés epistêmico marcado pela horizontalidade, diálogo, respeito, inclusão e posicionamentos políticos focados nas minorias que carecem de espaço, visibilidade e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a adoção de novas práticas e posturas que nos são exigidas hodiernamente. Afinal é na repetição de muitas delas que fragilidades se tornaram mais latentes e frustrações se firmaram devido a reproduções geradoras de contextos frios e sem sentido para muitos e, especialmente, para os desfavorecidos marcados por pesos alheios que lhes sucumbem. A transformação pela qual tanto empenhamos esforços em diversas áreas da existência e, também, na educação não acontecerá se estivermos assumindo posturas rígidas e incapazes de abertura e inclusão às novas demandas que despontam e reivindicam espaços anteriormente negados.

Pensar práticas novas por vezes, se traduz pelo rompimento com estruturas passadas e por vezes, releituras de estruturas que ao serem reelaboradas poderão contribuir de forma eficaz para o alcance das metas planejadas. Acreditamos a partir do que fora discutido, que será este o caminho necessário a ser percorrido capaz de favorecer melhores condições de aprendizagens comprometidas com o chão no qual estamos inseridos, com os pares que travam conosco lutas comuns e com as exigências que clamam nossa intervenção de maneira que possamos modificar os cenários desumanos que insistem em ficar.

Dentro dos aspectos formais da escola vemos nas epistemologias meios que poderão ou não provocar mudanças. Permeadas pela intenção de mudanças se tornam possibilidades que podem suscitar caminhos de aprendizagens dialógicos, contextualizados, inclusivos e de emancipação. Desta convicção, nossa aposta em considerar a Educação Popular com seus marcos éticos, pedagógicos, epistêmicos e socioculturais como via concreta pela qual o Ensino Religioso tende se desenvolver na dinâmica da inclusão, acolhida ao diferente e respeito à diversidade.

A Educação Popular tem em seu âmago o olhar atento as realidades diversas que compõem o cenário vivencial do povo e, assim, contém inata a abertura e respeito às múltiplas expressões dentre as quais a religiosa. Focada na sensibilização para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, oferece epistemologicamente meios que assegurem a concretização dos sujeitos nessa perspectiva marcada pelo diálogo e encravada no chão que se está. Neste lastro o Ensino Religioso tende a se desenvolver por meio de práticas pedagógicas que, diferentes das que hierarquizam saberes e religiões, valorizam a diversidade religiosa dando-lhes o devido respeito e estudando-as de modo que corroborará para o reconhecimento e valoração de povos e expressões religiosas dos grupos minoritários.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.594/96. 3. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria

(orgs.). **Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.** Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015.

GUEVARA, Nicolás. A Educação Popular no Século XXI. In: IRELAND, Timothy. PONTUAL, Pedro (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e Perspectivas.** p. 213-218. Brasília: MEC/CEAAL, 2009.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: IRELAND, Timothy. PONTUAL, Pedro (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e Perspectivas.** p.147-155. Brasília: MEC/CEAAL, 2009.

ITÓZ, Sonia; JUNQUEIRA, Sérgio. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson (org.). **O Ensino Religioso na BNCC. Teoria e prática para o ensino fundamental.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2020.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos Sociais.** Recife: Editora UFPE, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

STRECK, Danilo R (org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

XAVIER, Mateus Geraldo. **Contribuições do Ensino Religioso no acesso à fé: uma leitura teológico-pastoral.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.028

ENTRE TRILHAS E SILÊNCIOS: NARRATIVAS DOCENTES E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS EM GUANAMBI

Selma Maria Batista de Oliveira¹Áurea da Silva Pereira²

RESUMO

A extinção das escolas rurais em Guanambi, Bahia, em 2005, provocou uma série de transformações nas trajetórias profissionais de docentes e nas dinâmicas educacionais das comunidades afetadas. Este texto apresenta uma imagem da pesquisa de doutoramento em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, oferecido pelo Departamento de Linguística, Letras e Artes do Campus II da Universidade do Estado da Bahia, situado na cidade de Alagoinhas, Bahia, Brasil. Trata-se de um estudo que busca compreender e analisar, a partir das narrativas docentes, os impactos humanos, simbólicos e subjetivos decorrentes dessa política educacional, evidenciando os processos de violência simbólica, silenciamento e apagamento de saberes que contribuem para o esvaziamento das comunidades rurais. A abordagem adotada é qualitativa, ancorada na metodologia (auto) biográfica e narrativa, com base em autores como Delory-Momberger (2008, 2012, 2014), Josso (2002), Souza (2012, 2018), Pimenta (2005), Pereira (2008,

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores. Bolsista CAPES. Endereço eletrônico: [Endereço eletrônico: selmamboliveira@gmail.com](mailto:selmamboliveira@gmail.com);
- 2 Doutora pelo Curso de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Endereço eletrônico: aureauneb@gmail.com; Professora orientadora.

2013, 2015), Nóvoa (1995), Schütze (2011), Larrosa (2015), entre outros, para compreender as trajetórias individuais como construções sociais, históricas e subjetivas; além disso, autores como Stuart Hall (2015) e Tomaz Tadeu da Silva (1994) auxiliam na leitura das narrativas docentes como espaços onde se entrelaçam relações de poder, processos de construção identitária e disputas simbólicas. O principal instrumento metodológico, são as entrevistas narrativas com quatro professoras da rede municipal de Guanambi, que vivenciaram diretamente o contexto do fechamento e extinção das escolas rurais naquele ano. Embora a análise do trabalho de campo ainda esteja em andamento, os resultados parciais, já permitem identificar que o fechamento dessas instituições acarreta perdas significativas para as comunidades, incluindo o enfraquecimento de vínculos sociais e culturais, a descontinuidade de práticas pedagógicas contextualizadas, e a invisibilização dos saberes da ruralidade. Os dados também sugerem que tais políticas intensificam o desgaste físico e emocional dos sujeitos contribuindo para a evasão e descontinuidade educacional; reforçam desigualdades históricas e aprofundam os processos de silenciamento simbólico das populações rurais. O trabalho busca, assim, iluminar as complexas interações entre os processos de ensino e as transformações sociais geradas por essa política, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os desafios da educação e das políticas públicas voltadas às populações rurais. Espera-se, ainda, fortalecer a escuta das narrativas como prática metodológica e epistemológica.

Palavras-chave: Narrativas docentes; Escolas rurais; Violência simbólica; Ruralidades.

INTRODUÇÃO

O fechamento das escolas rurais em diferentes regiões do Brasil tem se configurado, nas últimas décadas, como uma das expressões mais marcantes das transformações nas políticas educacionais voltadas para o campo. Sob o argumento da otimização de recursos e da melhoria da qualidade do ensino, tais medidas têm provocado efeitos profundos sobre as comunidades e os sujeitos que vivenciam cotidianamente a escola como espaço de convivência, identidade e saberes locais. No município de Guanambi, localizado no semiárido baiano, o processo de extinção das escolas rurais, ocorrido em 2005, representou uma ruptura significativa na dinâmica social e educacional das comunidades envolvidas, alterando modos de vida, trajetórias profissionais e formas de pertencimento.

A desativação dessas instituições não pode ser compreendida apenas como uma decisão administrativa, mas como um acontecimento social e simbólico de grandes proporções. A escola, especialmente no contexto rural, desempenha papel que transcende o ensino formal, constitui-se como espaço de confluências (BISPO, 2023), de preservação cultural e de afirmação identitária. O fechamento das unidades escolares implicou o deslocamento de alunos e professores para as zonas urbanas, a descon-tinuidade de práticas pedagógicas contextualizadas e o enfraquecimento dos vínculos comunitários que sustentavam as redes de solidariedade locais. Esse movimento produziu efeitos que se estendem para além do campo educacional, interferindo na organização social, nas formas de resistência cultural e nas subjetividades dos sujeitos envolvidos.

É nesse contexto de desigualdades estruturais e descontinuidades pedagógicas que se insere a motivação desta pesquisa, que não surge apenas de um interesse teórico distante, mas de uma vivência concreta, atravessada por experiências pessoais e coletivas. Minha trajetória como estudante da roça, nascida e criada em território rural, moldou meu olhar para as escolas multisseriadas, que, mesmo em meio a limitações estruturais, funcionavam como espaços de pertencimento, identidade e

transmissão de saberes. A memória desses lugares, dos ritmos da terra, das colheitas coletivas e das festas comunitárias, bem como dos ensinamentos silenciosos do cotidiano rural permeia não apenas minha experiência pessoal, mas também a construção epistemológica deste estudo, evidenciando que a pesquisa sobre educação rural deve reconhecer e valorizar os sujeitos e as práticas que resistem ao apagamento simbólico.

Diante do cenário de rupturas e deslocamentos educacionais, o presente artigo constitui uma imagem da pesquisa de doutoramento em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, e tem como objetivo compreender e analisar, por meio das narrativas docentes, os impactos humanos, simbólicos e subjetivos decorrentes do fechamento das escolas rurais em Guanambi. As vozes das professoras que vivenciaram esse processo configuram-se como fontes privilegiadas para refletir sobre os sentidos da docência, da experiência e da memória, permitindo revisitar um episódio marcado tanto pelo silenciamento institucional quanto pelo apagamento de saberes rurais, que deixou marcas profundas na história educacional e social do município.

A escuta das narrativas docentes é aqui compreendida como uma prática epistemológica e metodológica que possibilita acessar dimensões sensíveis da experiência e compreender as trajetórias individuais como construções sociais, históricas e subjetivas (DELORY-MOMBERGER, 2008; JOSSO, 2002; SOUZA, 2018; NÓVOA, 1995; LARROSA, 2015). Por meio das histórias de vida e de formação, torna-se possível observar como políticas públicas, discursos e práticas institucionais incidem sobre a constituição dos sujeitos e sobre suas identidades profissionais, revelando as marcas da violência simbólica e do apagamento de saberes (BOURDIEU, 2001; HALL, 2015; SILVA, 1994).

Além disso, este estudo parte do entendimento de que as políticas de fechamento e nucleação das escolas rurais estão imersas em disputas simbólicas e ideológicas sobre o lugar do campo e de seus sujeitos na sociedade contemporânea. A lógica urbana, frequentemente tomada como referência de progresso e modernidade, tem contribuído para o

esvaziamento e a deslegitimação das ruralidades (SOUZA, 2012), naturalizando processos de exclusão e invisibilização. Ao escutar as professoras que viveram esse contexto, busca-se iluminar os silêncios e tensionar as narrativas oficiais, valorizando as experiências docentes como espaços de resistência, memória e produção de sentido.

Metodologicamente a pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, de natureza (auto)biográfica e narrativa, orientada pela compreensão de que as experiências humanas são produzidas e ressignificadas por meio das histórias que os sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo. Fundamenta-se na perspectiva de que a narrativa funciona, assim, como um dispositivo de produção de conhecimento, capaz de compreender e dar sentido à experiência vivida (DELORY-MOMBERGER, 2008; SOUZA, 2018; LARROSA, 2015).

Sob essa perspectiva, o estudo constrói uma leitura crítica dos efeitos humanos, simbólicos e políticos decorrentes do fechamento das escolas rurais, considerando as narrativas docentes como espaços de memória e de elaboração das experiências vividas. Ao articular trajetórias pessoais e contextos sociais, a pesquisa procura compreender como as professoras ressignificam suas práticas e identidades diante das rupturas impostas por políticas educacionais excludentes, revelando os modos pelos quais a docência se reinventa entre deslocamentos e silenciamentos.

Mais do que registrar um episódio histórico, o trabalho interroga os sentidos atribuídos à escola rural e ao ser professora em espaços marcados por desigualdades e apagamentos. Reconhecer o valor epistemológico das narrativas docentes é afirmar as ruralidades como lugares de produção de saberes e de resistência simbólica, nos quais a experiência cotidiana se converte em conhecimento e afirmação identitária.

Ao trilhar os caminhos entre narrativas e silêncios, trazem-se à cena as marcas deixadas pelo fechamento das escolas rurais em Guanambi, destacando a força das histórias docentes como expressão de memória, resistência e esperança. Escutá-las, neste momento do percurso, evidencia a relevância das narrativas como espaços de reflexão sobre as experiên-

cias vividas, a construção de sentidos da docência e o papel da escola rural na vida das comunidades.

CAMINHOS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

O estudo de natureza qualitativa desenvolve-se no município de Guanambi, localizado no semiárido baiano, região historicamente marcada por desigualdades sociais e por transformações nas políticas públicas de educação do campo. Em 2005, uma política municipal de “nucleação escolar” levou à extinção mais de uma centena de escolas situadas nas áreas rurais do município, ocasionando o deslocamento compulsório de estudantes e docentes para unidades urbanas.

A pesquisa, ainda em curso, busca compreender os impactos humanos, simbólicos e subjetivos decorrentes do fechamento das escolas rurais, a partir das narrativas de professoras que atuaram nesses espaços. Apesar disso, alguns resultados parciais já permitem identificar tendências iniciais, como a valorização das experiências docentes como espaços de memória, resistência e produção de saberes, e o impacto das políticas de fechamento na vida escolar, nas práticas pedagógicas e nos vínculos comunitários. Esses achados preliminares indicam a complexidade das transformações provocadas pelo fechamento das escolas rurais, destacando a necessidade de uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais voltadas às comunidades do campo.

A metodologia deste estudo combina o rigor da pesquisa qualitativa com a abertura interpretativa da abordagem narrativa. A escolha por essa abordagem está vinculada ao propósito de compreender o fechamento das escolas rurais em Guanambi, ocorrido em 2005, a partir das vozes e memórias das professoras que vivenciaram esse processo. Trata-se, portanto, de uma investigação que busca apreender dimensões subjetivas e simbólicas do fenômeno, privilegiando a experiência docente como categoria de análise e de produção de conhecimento. As entrevistas são

conduzidas a partir de questões abertas e evocativas, de modo a favorecer o fluxo livre da narrativa e o resgate da experiência vivida. Mais do que uma técnica de coleta de dados, a escuta narrativa é assumida aqui como postura epistemológica, um modo de estar com o outro, de construir conhecimento em coautoria e de reconhecer o valor da palavra como espaço de resistência e elaboração de sentido.

Para a coleta de dados, utiliza-se como principal técnica a entrevista narrativa, que valoriza a escuta das experiências de vida e das trajetórias profissionais das participantes. Conforme Chizzotti (2012), a entrevista qualitativa permite explorar de forma detalhada as percepções, vivências e significados atribuídos pelos sujeitos aos acontecimentos que marcaram suas trajetórias, oferecendo um olhar aprofundado sobre a experiência social e subjetiva. Participam do estudo quatro professoras da rede municipal de ensino de Guanambi, que vivenciaram diretamente os efeitos da medida administrativa de dissolução das escolas da zona rural em 2005. Os critérios de seleção das participantes incluem: a) ter vivenciado o fechamento da escola onde atuava; b) possuir disponibilidade para participar do estudo e compartilhar suas experiências; c) estar atualmente atuando no âmbito da educação básica municipal; d) concordar formalmente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O uso da narrativa como técnica de coleta de dados privilegia a reconstrução das trajetórias docentes, permitindo a escuta sensível de experiências, afetos e sentidos atribuídos às rupturas vivenciadas, tornando-se um instrumento fundamental para compreender os impactos humanos, simbólicos e sociais dessas políticas educacionais. A escolha das participantes justifica-se pela profundidade analítica proposta na abordagem narrativa, que privilegia a escuta detalhada e o acompanhamento singular de cada trajetória, buscando captar a riqueza dos relatos e compreender os sentidos construídos pelos docentes frente às mudanças e rupturas no contexto escolar rural.

NARRATIVAS DOCENTES COMO CAMPO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

A escola rural, historicamente, ocupa um lugar marginalizado nas políticas públicas brasileiras. Desde a consolidação da educação como direito, a oferta de ensino nas zonas rurais foi marcada por precariedades estruturais, currículos descontextualizados e ausência de investimentos que considerassem as especificidades das populações rurais. No entanto, mais do que uma questão de infraestrutura, trata-se de um projeto político e cultural que, durante décadas, negou a legitimidade dos saberes e modos de vida do campo, subordinando-os ao paradigma urbano-industrial (ARROYO, 2007; CALDART, 2012; MOLINA, 2012).

No caso da Bahia, a partir dos anos 1990, as políticas de nucleação escolar intensificaram a concentração de alunos em escolas urbanas ou em unidades centrais localizadas nos distritos, com o argumento de garantir melhor acesso a recursos pedagógicos e infraestrutura. Tal processo, contudo, provocou o fechamento de centenas de escolas rurais, gerando profundas transformações nas comunidades. Em Guanambi, a política implementada em 2005 resultou na extinção de mais de 100 escolas do meio rural, deslocando compulsoriamente estudantes e professores para a cidade, o que implicou longos trajetos diários, perda de vínculos comunitários e esvaziamento simbólico das localidades.

Para Arroyo (2012), o fechamento das escolas do campo reflete a persistência de uma lógica desenvolvimentista que associa o rural ao atraso e a cidade ao progresso. Nesse sentido, Arroyo (1982, p. 5) destaca que:

[...] a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.

O direito de acesso à educação gratuita e de qualidade é de todos, sem distinção de qualquer natureza, mas os investimentos em ensino no meio rural sempre estiveram aquém quando comparado com o meio urbano, evidenciando que sempre estivera em curso o projeto político de urbanização do ensino em detrimento da invisibilização das comunidades rurais.

Essa visão desconsidera o papel da escola rural como espaço de construção de identidades e de resistência cultural. Caldart (2011) enfatiza que a escola do campo é lugar de afirmação da vida camponesa e de elaboração de um projeto educativo enraizado nas práticas sociais do território. O fechamento dessas escolas, portanto, não representa apenas a extinção de um prédio físico, mas a interrupção de uma experiência educativa comprometida com a formação de sujeitos coletivos e com a preservação das ruralidades (SOUZA, 2012).

Autores como Molina e Jesus (2012) também destacam que a Educação do Campo se constitui como movimento de enfrentamento à lógica da exclusão. Nesse sentido, o fechamento das escolas rurais expressa uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, 2001), uma vez que deslegitima as culturas locais e impõe a hegemonia de uma racionalidade urbana sobre os modos de vida do campo. Ao deslocar os sujeitos de seus espaços e negar-lhes a possibilidade de uma educação contextualizada, o Estado reitera uma política de silenciamento e de apagamento de saberes.

Compreender o fechamento das escolas rurais em Guanambi exige situá-lo como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais e de disputa simbólica em torno da própria ideia de campo. As narrativas docentes, ao rememorar esse processo, permitem recuperar dimensões subjetivas e humanas que escapam aos relatórios oficiais e às estatísticas, revelando o impacto real dessas políticas sobre as vidas e as identidades dos sujeitos.

A perspectiva (auto)biográfica e narrativa, segundo Delory-Momberger (2008; 2014), reconhece que as trajetórias individuais são atravessadas por dimensões históricas, sociais e simbólicas, e que narrar a própria expe-

riência constitui uma forma de construir sentido e subjetividade. Segundo a autora, “cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa para si mesmo o curso de sua vida”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.58). O uso de narrativas docentes como fonte e método de pesquisa tem se consolidado nas últimas décadas como um importante caminho para compreender os processos de formação, identidade e experiência no campo da educação.

Ao propor a escuta das histórias de vida de professoras que vivenciaram o fechamento das escolas rurais em Guanambi, este estudo adota uma perspectiva que entende a narrativa como espaço de produção de conhecimento, e não apenas como relato descritivo. Josso (2002) e Souza (2018) ressaltam que as narrativas formativas possibilitam compreender o processo de constituição do sujeito docente em meio às tensões entre memória, identidade e experiência. Contar e ouvir histórias se torna, assim, um ato de resistência ao esquecimento e uma forma de reinscrição de sujeitos historicamente silenciados.

Nesse sentido, o trabalho com narrativas docentes não busca apenas descrever trajetórias profissionais, mas compreender as formas pelas quais os professores atribuem sentido às suas práticas e enfrentam as políticas que incidem sobre seu fazer pedagógico. Nóvoa (1995) já havia apontado que o professor se forma ao longo de sua trajetória, a partir de suas experiências e de suas relações com o outro. A voz docente, quando reconhecida como fonte legítima de saber, rompe com o modelo tecnicista que reduz o professor a executor de currículos e políticas alheias à sua realidade.

Larrosa (2015) reforça que a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma; é sempre singular e não pode ser totalmente capturada por discursos normativos. Ouvir as narrativas das professoras é, portanto, um modo de resgatar experiências que resistem às generalizações e de revelar as marcas que as políticas educacionais imprimem nos corpos e nas memórias. Trata-se de uma metodologia que privilegia o sensível e o

vivido, sem abdicar da análise crítica das condições históricas e políticas que as atravessam.

Assim, a narrativa docente, neste trabalho, é concebida como uma prática de escuta e de produção de conhecimento que rompe com hierarquias epistemológicas e legitima a experiência como fonte de saber. A partir dela, é possível compreender o fechamento das escolas rurais não apenas como evento administrativo, mas como acontecimento que afeta subjetividades, identidades e modos de estar no mundo.

As narrativas docentes, ao revisitarem experiências de fechamento e deslocamento, revelam processos de despossessão simbólica e de redefinição identitária. Stuart Hall (2015) entende a identidade como uma construção discursiva, marcada por relações de poder e por práticas de significação. Nesse sentido, o fechamento das escolas rurais implica uma tentativa de reconfigurar as identidades dos sujeitos do campo, deslocando-os de seus lugares de pertencimento e de fala. O discurso oficial que sustenta tais políticas, centrado na ideia de eficiência e modernização, opera como mecanismo de poder que deslegitima outras formas de existência e de conhecimento.

Tomaz Tadeu da Silva (1994) destaca que as identidades são produzidas em contextos de disputa simbólica, onde o poder se exerce pela imposição de significados.

As professoras que narram suas experiências em Guanambi lidam com a tensão entre a identidade construída na prática cotidiana das escolas rurais e as novas identidades impostas pela reestruturação educacional. Suas narrativas revelam deslocamento e resistência, configurando um campo de luta simbólica em que o ato de narrar se torna também um ato político.

Bourdieu (2001) contribui para essa análise ao conceituar a violência simbólica como forma de dominação que se exerce de modo invisível, naturalizando desigualdades e legitimando hierarquias sociais. O fechamento das escolas rurais pode ser compreendido como expressão dessa violência: uma imposição de sentidos que transforma decisões políticas

em “necessidades técnicas”, mascarando os interesses e as ideologias subjacentes. Essa violência se manifesta não apenas na extinção das instituições, mas também nos efeitos subjetivos sobre os docentes e as comunidades, que internalizam sentimentos de inferioridade e desvalorização.

Ao dialogar com os estudos de Hall (2015), Silva (1994) e Bourdieu (2001), depreende-se que o fechamento das escolas rurais não apenas reorganiza o sistema educacional, mas redefine o campo simbólico da educação. As narrativas docentes emergem como discursos contra-hegemônicos, expondo as fissuras desse processo e abrem espaço para formas de resistência. Nelas, a identidade docente se (re)constrói como lugar de memória, luta e afirmação, onde o ato de narrar transforma-se em gesto de visibilização das experiências, saberes e vínculos comunitários, resistindo às pressões de apagamento simbólico impostas pelas políticas educacionais.

O SOM DO SILÊNCIO

Embora o trabalho de campo ainda esteja em desenvolvimento, os dados parciais provenientes permitem identificar movimentos significativos de sentido nas trajetórias docentes e nas experiências de fechamento das escolas rurais em Guanambi. As análises preliminares da pesquisa apontam os eixos teóricos e interpretativos da educação do campo como espaço de disputa política e simbólica; das narrativas docentes como prática epistemológica de escuta e de construção de saberes; e das teorias da identidade e do poder, como dispositivos para compreender as formas de violência simbólica implicadas nas políticas de fechamento das escolas rurais de Guanambi.

O fechamento das escolas rurais em 2005 pode ser compreendido não apenas como uma mudança administrativa, mas como um acontecimento que repercute nas subjetividades e nos afetos das comunidades. O conceito de silêncio surge como metáfora significativa - salas vazias,

ausência das vozes infantis e suspensão das práticas comunitárias - refletem não apenas a retirada física da escola, mas também a marginalização simbólica das experiências rurais. Sob a perspectiva de Bourdieu (2001), esse processo caracteriza-se como violência simbólica, legitimada por discursos técnicos e neutros que obscurecem os vínculos afetivos e culturais envolvidos. Larrosa (2015) contribui para compreender tais acontecimentos como experiências que “acontecem aos sujeitos”, alterando modos de ser e de se relacionar com o mundo.

Delory-Momberger (2014) destaca que, mesmo diante de transformações traumáticas, a rememoração das experiências permite ao sujeito ressignificar sua trajetória e reinscrever-se simbolicamente no tempo e no espaço, apontando possibilidades de recomposição diante das mudanças. Explorando a complexa teia que entrelaça as experiências de vida, a história pessoal e as interações sociais na formação da identidade individual, os estudos de Delory-Momberger (2014) lançam luz sobre a complexidade do processo educacional. A pesquisadora mergulha nas profundezas da conexão entre a trajetória pessoal de cada indivíduo e sua jornada educativa e formativa, destacando a interdependência desses elementos. Ao invés de abordar a educação como um mero veículo de transmissão de informações, propõe uma visão mais integral, onde as vivências pessoais são elementos-chave na construção do conhecimento e na configuração da identidade.

Essa abordagem desafia paradigmas convencionais, revelando como a riqueza das experiências de vida e as relações sociais moldam de maneira intrínseca não apenas a educação, mas também a própria essência do indivíduo. Ao destacar essa interação dinâmica, oferece uma contribuição única para a compreensão de como o contexto pessoal e social se entrelaça de maneira indissociável com o processo educacional, constituindo experiências singulares para cada professor e cada aprendiz.

Seus estudos enfatizam como as experiências de vida, a história pessoal e as interações sociais influenciam na formação da identidade dos indivíduos e como isso se relaciona com o processo educacional. Delory-

-Momberger (2014) explora a complexidade das relações entre a história de vida dos indivíduos e seu processo educacional, para ela, cada pessoa “escreve” sua própria história, seu próprio “livro” da vida, sendo que “a história desse indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 30).

Lembranças e memórias são enriquecedoras na formação e nos estudos fundamentados na narração de experiências de vida. Para Josso (2007),

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (p. 413 – 438).

Conforme Josso (2002) e Nóvoa (1995) e a formação docente é construída ao longo da trajetória e fortemente mediada pelas relações com o contexto; ao serem retiradas de seus territórios, as professoras experimentam com os seus alunos a descontinuidade formativa e enfraquecimento dos vínculos que sustentam seu pertencimento e sentido de atuação.

Além disto, o fechamento das escolas implicou mudanças significativas nas trajetórias profissionais e pessoais, exigindo deslocamentos para áreas urbanas, reorganização de rotinas familiares e adaptação a novos contextos escolares. O cotidiano das escolas rurais carregava saberes, valores e práticas enraizados nas comunidades, como trabalho coletivo, festas locais, tradições orais e relação direta com a terra.

O fechamento das escolas implicou a gradual substituição desses saberes por currículos urbanos e por uma lógica escolar distante das realidades do campo. Hall (2015) e Silva (1994) interpretam esse processo como disputa simbólica, na qual narrativas hegemônicas determinam

quais conhecimentos são legitimados, produzindo exclusão e silenciamento. A escola funcionava como principal espaço de encontro e de convivência; sua desativação dispersou famílias e crianças, fragilizando práticas coletivas e pontos de convergência comunitária. Souza (2018) ressalta que a memória docente incorpora vínculos e afetos, e que a perda desses espaços reflete a interrupção de histórias coletivas.

Bourdieu (2001) interpreta esses processos como efeito estrutural da dominação simbólica: a naturalização da perda e a internalização de discursos que justificam o desaparecimento do rural como inevitável. Mesmo assim, a memória das escolas e das práticas rurais persiste como forma de resistência, evidenciando que o espaço escolar não se reduz à dimensão física, mas permanece presente na experiência social e simbólica das comunidades.

Os dados parciais indicam que o fechamento das escolas rurais em Guanambi gerou impactos que vão além da dimensão pedagógica, alcançando aspectos simbólicos, afetivos e identitários. As transformações nas trajetórias docentes, o apagamento de saberes locais e o enfraquecimento de vínculos comunitários revelam a complexidade das políticas de fechamento. Contudo, os saberes rurais resistem na memória, nos afetos e em práticas pedagógicas que continuam a valorizar o contexto de origem. Segundo Arroyo (2012) e Caldart (2011), tais gestos cotidianos podem ser entendidos como formas de resistência simbólica, reafirmando a educação do campo como espaço de produção de conhecimento e afirmação comunitária.

O fechamento das escolas rurais em Guanambi, assim como ocorre em outros territórios do Brasil, revela impactos que vão além da dimensão educacional, atingindo o tecido social, cultural e simbólico das comunidades do campo. Esses processos evidenciam como políticas educacionais podem reconfigurar relações de pertencimento, sentidos de coletividade e modos de viver no território rural, tornando visível a necessidade de práticas que valorizem a diversidade e reconheçam o protagonismo das comunidades.

Reconhecer a escola como espaço de sociabilidade, cultura e produção de conhecimento implica repensar políticas públicas sob uma perspectiva que vá além da lógica administrativa e quantitativa, considerando os efeitos sociais e afetivos de decisões que transformam a vida comunitária. Ao mesmo tempo, a persistência de saberes, vínculos e formas de resistência no campo evidencia a resiliência das comunidades rurais e a capacidade de criar sentido mesmo diante de apagamentos institucionais.

Assim, os dados preliminares do estudo apontam para relevância de olhar para a educação rural como território de experiência, memória e criação, fortalecendo reflexões sobre políticas educacionais mais sensíveis e inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar os modos de vida e de ensinar que atravessam o campo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando uma escola é encerrada, não se perde apenas um espaço de ensino, mas um ponto de encontro, uma referência identitária e um elo de pertencimento que sustenta a vida coletiva. O impacto dessas políticas ultrapassa a sala de aula e alcança o território da memória, dos afetos e das relações sociais que dão sentido à existência no campo. O fechamento das escolas rurais em Guanambi representa mais do que uma reorganização administrativa do sistema educacional; trata-se de um fenômeno que toca dimensões profundas da vida social, cultural e simbólica das comunidades do campo, *modus operandi* que segue um projeto nacional de desmante e desvalorização dos modos de vida das comunidades campesinas.

Esses processos revelam uma forma de violência silenciosa, que opera ao desconsiderar as especificidades das populações rurais e ao impor uma lógica urbana e hegemônica sobre realidades plurais. O fechamento das escolas carrega em si uma visão que hierarquiza saberes, centraliza decisões e reproduz desigualdades históricas, relegando o campo a

uma condição de ausência e dependência. Essa racionalidade tecnicista, centrada em critérios de eficiência e gestão, acaba por invisibilizar as dimensões humanas, culturais e afetivas que constituem a vida comunitária e o sentido de educar no campo.

Entretanto, o encerramento das escolas não apaga completamente as experiências que nelas se inscreveram. As marcas deixadas pelas práticas educativas, pelos vínculos entre professores, alunos e famílias, e pela presença cotidiana da escola nas comunidades persistem como formas de resistência simbólica. As comunidades rurais reinventam-se diante da perda, recriando espaços de aprendizagem, preservando memórias e reafirmando sua identidade. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas uma instituição e torna-se um território de pertencimento, onde ensinar e aprender se entrelaçam com o viver e o cultivar.

Compreender a educação campo a partir dessa perspectiva implica superar visões reducionistas e reconhecer a escola como parte constitutiva do tecido social e cultural do campo. A ausência física das instituições escolares não extingue a potência educativa das comunidades, mas torna evidente a urgência de políticas públicas que dialoguem com as realidades locais e que valorizem os modos próprios de produzir conhecimento e sentido. Políticas que ignoram essas dimensões tendem a perpetuar exclusões, deslocamentos e silenciamentos, reforçando o sentimento de desamparo das populações rurais.

Nesse cenário, as narrativas assumem papel central como campo teórico e metodológico na pesquisa em educação. Elas possibilitam o acesso às experiências vividas, aos significados atribuídos e às estratégias de resistência construídas pelos sujeitos diante das adversidades. Mais do que um instrumento de coleta de dados, a narrativa é um espaço de escuta e de reconhecimento, onde as professoras e as comunidades tornam-se autoras de suas próprias histórias. Essa escuta rompe com a lógica do apagamento e transforma a pesquisa em um ato político e ético, comprometido com a valorização das vozes que, historicamente, foram marginalizadas. No contexto específico de Guanambi, as narrati-

vas constituem um território de elaboração de sentidos e de reconstrução simbólica, no qual as docentes reelaboram suas experiências, reafirmam identidades e reconstroem o significado de ser professora e de pertencer à história da educação dos territórios rurais diante das perdas e deslocamentos provocados pelo fechamento das escolas.

A valorização das narrativas também revela que a educação não se resume à transmissão de conteúdos, mas se constitui como processo de criação de sentido, de partilha de experiências e de afirmação da vida. Cada relato traz à tona dimensões subjetivas e coletivas que permitem compreender a profundidade dos impactos sociais do fechamento das escolas. O exercício de narrar, portanto, torna-se também uma forma de resistência, uma maneira de reinscrever o vivido na história e de afirmar a continuidade da educação mesmo em meio às ausências.

Essa perspectiva amplia a compreensão sobre o papel da escola rural na formação das comunidades. Mais do que um espaço de ensino formal, a escola é um mediador cultural, um centro de convivência e um guardião da memória coletiva. O fechamento dessas instituições rompe o equilíbrio entre o local e o global, entre o tradicional e o moderno, entre o saber comunitário e o saber institucionalizado. Ao interromper o ciclo de convivência que a escola possibilita, abre-se também uma ferida simbólica que afeta a autoestima coletiva e o sentimento de pertencimento das populações rurais.

A análise preliminar das dinâmicas sociais e afetivas envolvidas nesses processos evidencia a necessidade de repensar a formulação das políticas educacionais. É imprescindível que o campo seja reconhecido não como um espaço periférico ou carente, mas como território de confluências, saberes, práticas e experiências legítimas. A educação rural precisa ser tratada como uma dimensão estratégica para o desenvolvimento humano e social, e não como um problema administrativo a ser racionalizado. Somente políticas que considerem as realidades locais, que dialoguem com as comunidades e que respeitem suas formas de organização poderão promover uma educação efetivamente emancipadora.

Assim, o debate sobre o fechamento das escolas rurais não se esgota em números, índices ou relatórios. Trata-se de uma questão de justiça social, de direito à memória e de reconhecimento cultural. O campo não é apenas um lugar geográfico, mas um espaço de existência que abriga modos de vida, de produção e de aprendizagem que resistem às lógicas de exclusão. A escuta das professoras e das comunidades mostra que, mesmo diante das perdas, há permanência, reinvenção e esperança.

Nesse sentido, ao tomar as narrativas como fonte e como método, a pesquisa busca não apenas compreender o passado, mas abrir caminhos para um futuro em que a educação no campo seja debatida e reconhecida como direito, expressão de identidade e afirmação de vida. O que os estudos sobre o fechamento das escolas rurais tem apontado, é que cada escola encerrada deixa também uma semente: a possibilidade de reexistir por meio da memória, da palavra e da esperança que seguem resistindo no coração das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Escola, cidadania e participação no campo. Em Aberto.** Brasília, INEP 1(9), 1-6, set. 1982.

_____, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: vozes, 2012.

_____, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 4. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **A educação do campo**: uma pedagogia da alternância. São Paulo: Cortez, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

_____, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____, Christine. **Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passegi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

_____, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva, Luis Passegi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle.

(Organizadoras). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 29-38.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

hooks, bell; **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Cap.5, p.83-104.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 2 maio 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Revista Educação, ano XXX, p. 413-438, 2007.

_____, Marie-Cristhine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

_____, Áurea da Silva. **Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento**. Salvador: EDUNEB, 2013.

_____, Áurea da Silva. **Práticas de Pesquisa Autobiográfica. Letramentos, Memórias e Narrativas**. 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. v. 122 p.

PEREIRA, E. da S.; CARVALHO, L. D.; SILVA, I. de O. e. **O DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI, BAHIA (BRASIL)**: implicações do deslocamento das crianças para a escola nucleada na cidade. Revista Exitus, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e025006, 2025. DOI: 10.24065/re.v15i1.2745. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2745>. Acesso em: 3 maio. 2025.

++PIMENTA, Selma Garrido, **Professor reflexivo: historicidade do conceito**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012. par. 1, p. 19-62.

_____, Selma Garrido. **Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. de. et al. **Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SOUZA, Ana Isabel. **A escola do campo em tempos de nucleação: resistências e reinvenções**. Salvador: EDUFBA, 2015.