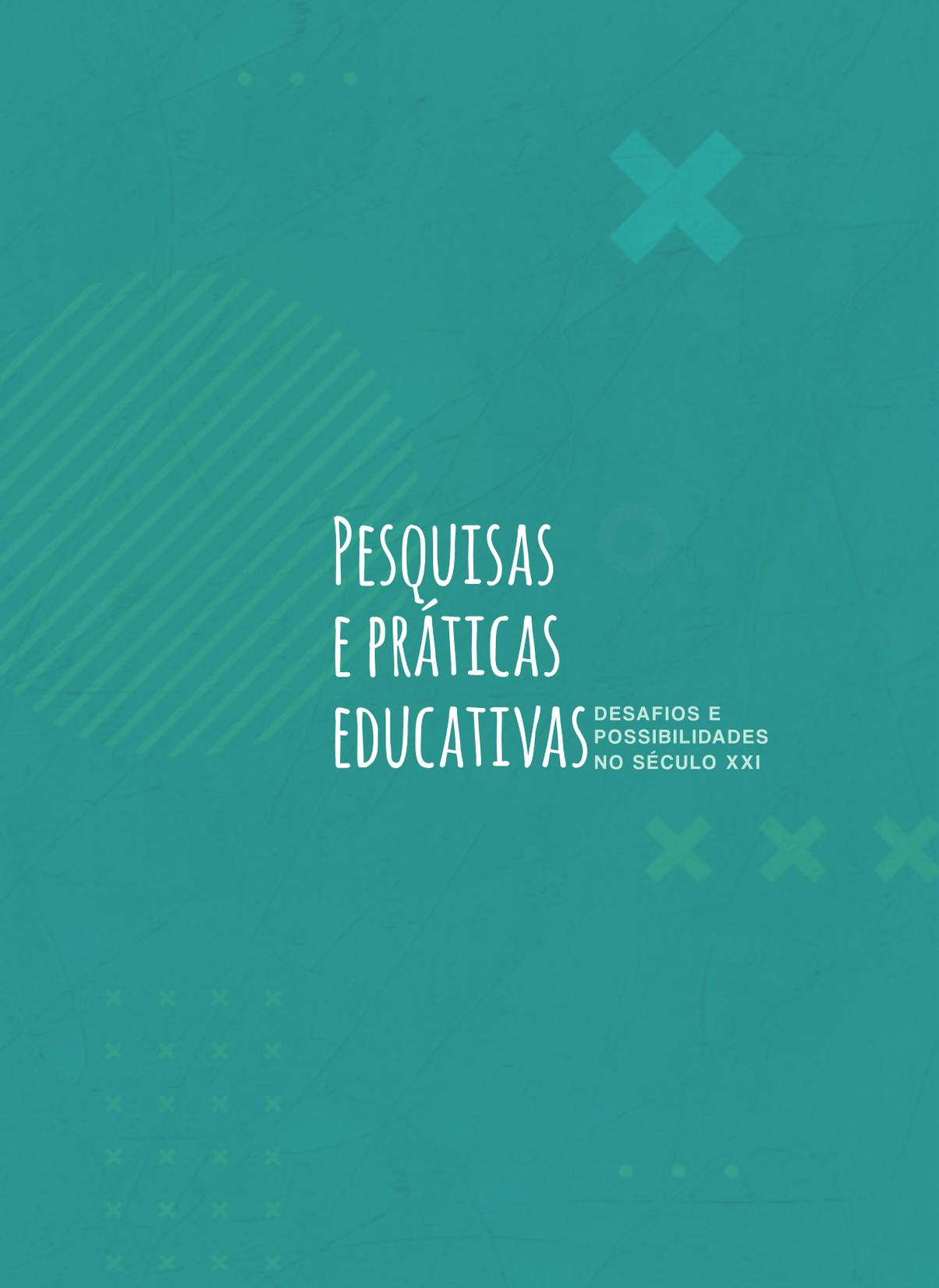


LUCIÉLIO MARINHO
ROSEANE MARIA DE AMORIM
Organizadores

PESQUISAS
E PRÁTICAS
EDUCATIVAS

DESAFIOS E
POSSIBILIDADES
NO SÉCULO XXI



PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

DESAFIOS E
POSSIBILIDADES
NO SÉCULO XXI



Reitor
Vice-Reitora
Pró-Reitor PRPG

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

VALDINEY VELOSO GOUVEIA
LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE
GUILHERME ATAÍDE DIAS



Diretor

EDITORA UFPB

NATANAEL ANTÔNIO DOS SANTOS

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esval (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)
José Miguel de Abreu (UC/PT)
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)
Anete Roese (PUC Minas/MG)
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCEG/PB)

Luciélío Marinho
Roseane Maria de Amorim
ORGANIZADORES

Pesquisas e práticas educativas
desafios e possibilidades no século XXI

João Pessoa
Editora UFPB
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)

é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Design Editorial
Projeto Gráfico

Editora UFPB
Michele Holanda

Catálogo na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

P 474 Pesquisas e práticas educativas: desafios e possibilidades no século XXI / Luciélio Marinho, Roseane Maria de Amorim (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020

425 p. : il.

Recurso digital (5,12 MB)

Formato: e-book

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-65-5942-042-1

1. Educação – Práticas educativas. 2. Pesquisa. 3. Políticas educacionais. I. Marinho, Luciélio. II. Amorim, Roseane Maria de. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/ UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I,
Prédio da editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Sumário

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	15
NEOLIBERALISMO, “NOVO NORMAL” E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	19
<i>Maria Jeane Bomfim Ramos</i> <i>Elione Maria Nogueira Diógenes</i>	
POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL	42
<i>Gabrielly Nayara Costa Coutinho</i> <i>Anne Karoline Cantalice Sena</i> <i>Ana Cláudia da Silva Rodrigues</i>	
POLÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	70
<i>Cintia Gomes da Silva</i> <i>Roseane Maria de Amorim</i> <i>Alba Cleide Calado Wanderley</i>	
PROJETO RAÍZES NEGRAS	102
<i>Andréa Giordanna Araujo da Silva</i>	
EDUCAÇÃO POPULAR	125
<i>Jeane Tranquelino da Silva</i> <i>Maria Alda Tranquelino da Silva</i>	
PROMOVENDO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM ADOLESCENTES	145
<i>Bianca Milena Dantas</i> <i>Pablo Vicente Mendes de Oliveira Queiroz</i> <i>Rafaela Gomes da Silva</i>	



**TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA E INCLUSÃO ESCOLAR..... 165**

*Larissa Ribeiro Florentino
Ana Cristina Rabelo Loureiro
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves*

**O QUE EVIDENCIAM AS PESQUISAS
SOBRE CLASSES MULTISSERIADAS 190**

*Luciélío Marinho
Linconly Jesus Alencar Pereira
Maria do Socorro Xavier Batista*

**EM TEMPOS DE PANDEMIA E
AUTORITARISMO POLÍTICO 208**

*Evandro Medeiros
Salomão Hage*

**REVISITANDO OS PRINCÍPIOS
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 241**

*Alessandro Pimenta
Ramofly Bicalho
Suze Sales*

**COMPETENCIAS PROFESIONALES
Y DIMENSIÓN TERRITORIAL PARA
EL DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN
DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL..... 263**

*Roser Boix
Francesc Buscà*

**PEDAGOGIA DO CAMPO, DAS ÁGUAS
E DAS FLORESTAS 279**

*Lucinete Gadelha da Costa
Maria Edeluza Ferreira Pinto
Vanderlete Pereira da Silva*



**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 294**

Luana Patrícia Costa Silva

Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo

Maria Lígia Isídio Alves

Severino Bezerra da Silva

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NAS LICENCIATURAS 321**

Elizabeth Amorim de Almeida Melo

Walter Matias Lima

**CAMINHO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA ESCOLA
NORMAL MACEIOENSE 351**

Edlene Cavalcanti Santos

**A ESCOLA PRIMÁRIA NO INÍCIO DO
SÉCULO XX E O MOVIMENTO HIGIENISTA
NA FORMAÇÃO DOS ORDENAMENTOS
CURRICULARES 380**

Lilian Bárbara Cavalcante Cardoso

Roseane Maria de Amorim

Laura Cristina Vieira Pizzi

SOBRE OS/AS AUTORES/AS 410



Prefácio

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.

(LARROSA, 2002, p.21)

Escrever o prefácio deste livro – *Pesquisas e práticas educativas: desafios e possibilidades no século XXI* – me fez refletir sobre incitações profissionais que se inscrevem com justeza na nossa vida cotidiana, tamanhas são as provocações colocadas à educação e à vida das pessoas, nesse início de século. Se a respeito das pesquisas e práticas educativas acumulamos alguns saberes sobre os quais podemos discorrer com relativa tranquilidade, em relação aos desafios e possibilidades no/do século XXI, o que temos de mais tangível parece ser a incerteza. Parece que, tal como Alice¹ descendo pela toca do coelho, estamos diante de um paradoxo, “ou o poço era muito fundo, ou ela estava caindo muito devagar, pois teve bastante tempo para olhar ao redor enquanto caía e para se perguntar o que iria acontecer a seguir”.

Não sabemos o que irá acontecer a seguir – nas nossas práticas educativas, nem nas nossas vidas – mas conhecemos alguns dos desafios que teremos que enfrentar e que já estamos enfrentando para fazer do

1 CARROLL, L. Alice no país das maravilha. Porto Alegre: L&PM, 2011, p.

século XXI um tempo de possibilidades. Se nossas vivências cotidianas, por um lado, têm se mostrado cada vez mais complexas e multifacetadas, nossas experiências educativas, por outro lado, têm se revelado mais inventivas e profícuas na mesma proporção dos desafios que enfrentamos.

Foi este o sentimento que a leitura deste livro me provocou, ou seja, sua leitura me colocou diante de uma experiência, no sentido atribuído ao termo por Larrosa², para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A leitura me tocou, sobretudo porque os textos apresentados discorrem sobre diferentes temáticas, todas da maior relevância para a educação nacional, especialmente, nesse momento político de tentativa de silenciamento de professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras preocupados(as) com os desafios, e compromissados(as) com as possibilidades que as pesquisas e práticas educativas no século XXI nos oferecem. Assim, os textos aqui apresentados carregam as marcas do envolvimento de seus autores e autoras com a educação e com a justiça social que esta possa fomentar.

Após a leitura do conjunto da obra, ensejei alguns agrupamentos para comentar os capítulos do livro, mesmo abdicando de uma categorização sem interfaces e atravessamentos. O objetivo foi, apenas, o de tentar proporcionar ao leitor e à leitora uma visão mais orgânica e compacta da obra em sua inteireza.

O livro nos brinda com dois textos produzidos no campo da história da educação. No capítulo – “Caminho histórico da formação de professores da escola normal maceioense: educação feminina e escolarização” – a temática apresentada diz respeito às histórias não contadas pela história oficial, ou invisibilizadas, em razão da própria invisibilização do sujeito

2 BONDÍA, L.J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rev.Bras.Ed. 2002.

histórico mulher. O texto nos faz voltar ao tempo de emergência e expansão da Escola Normal, que marca a inserção das mulheres no magistério, imprimindo a este uma dupla caracterização: a feminização, uma vez que o magistério vai se transformando em profissão exercida predominantemente por mulheres e a feminilização, ou seja, à profissão vão sendo infligidos atributos considerados femininos. Ambas as características, ainda, se fazem presentes nos dias atuais. O segundo capítulo deste bloco – “A escola primária no início do século XX e o movimento higienista na formação dos ordenamentos curriculares” – coloca no centro da discussão o currículo escolar, hoje entendido como construção histórico-cultural que envolve intencionalidades, escolhas e disputas, mas que no início do século passado fora influenciado pelas ideias higienistas formadoras e regulatórias dos comportamentos, sobretudo das mulheres.

Outro grupo de textos compartilha discussões sobre a educação do campo, embora os capítulos se debruçam sobre diferentes aspectos dessa temática tão cara à educação brasileira. Assim, o capítulo – “O que evidenciam as pesquisas sobre classes multisseriadas: um levantamento no catálogo de teses de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs” – apresenta uma discussão sobre um dos mais antigos problemas da educação brasileira que é a organização escolar em classes multisseriadas. Isso porque essa organização é adotada, predominante, nas escolas rurais, marcadas pela precariedade de suas condições materiais para oferta da escolaridade inicial das crianças, revelando a negligência histórica do Estado brasileiro com as políticas de escolarização das populações camponesas.

O capítulo – “Revisitando os princípios da educação do campo” – adota a metáfora da “cerca” para discutir sobre os projetos autoritários da escola tradicional e seu distanciamento da realidade do campo, cujas

experiências educativas devem favorecer a derrubada das cercas que impedem olhar as especificidades das populações camponesas e reconhecer suas lutas por emancipação e valorização de seus conhecimentos. Os autores e a autora discutem os princípios da educação do campo, a relevância dos movimentos sociais nas lutas em favor do aprimoramento das políticas públicas, em especial, em prol do reconhecimento das identidades, histórias, memórias e resistências dos sujeitos.

Em mais um capítulo sobre esse inesgotável domínio de conhecimentos que é a educação do campo, temos uma discussão que articula essa especificidade educativa à pandemia do coronavírus, cujo título é “Em tempos de pandemia e autoritarismo político: o movimento de educação do campo re-existe na luta pela democratização do estado e ampliação de direitos”. Os autores discutem dados da tragédia provocada pelo alastramento do COVID 19 no mundo e, especialmente no Brasil, destacando o autoritarismo das medidas emanadas do governo federal, cuja marca inicial foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e que, no momento, estão voltadas ao ataque às populações camponesa, indígena e quilombolas.

“Pedagogia do campo, das águas e das florestas: uma reflexão sobre as práticas educativas no contexto Amazônico” é o título do capítulo que aborda a implementação de um curso de Pedagogia do Campo para moradores das comunidades integrantes da Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Uacari, no interior do Amazonas. O curso visa à formação de professores e professoras para comunidades ribeirinhas, cujas famílias vivem da agricultura e da pesca.

Com o título de “Competências profesionales y dimensión territorial para el desempeño de la función docente en la escuela rural. el caso de Cataluña”, o capítulo discute sobre as relações entre as competências

profissionais do professor e professora e a dimensão territorial, como pressuposto para a organização do ensino na escola rural da Catalunha. Considera que a dimensão territorial oferece uma visão interdisciplinar que abarca os aspectos cultural, social, espacial, econômico e político, e requer que o professor tome como referência para o ensino, as necessidades e os desafios sociais e educacionais relacionados à ruralidade, a adoção de metodologias ativas e a participação na vida do município. De outra parte, o texto destaca a necessidade de elaboração e implementação de planos de formação docente permanente, direcionados à consolidação do fortalecimento da escola rural.

Dois capítulos foram agrupados em torno da educação para as relações étnico-raciais. As autoras do capítulo – “A política dos livros didáticos de história do ensino fundamental: notas sobre a legislação 10.639/2003 e 11.645/2008” – apresentam reflexões sobre as políticas de produção e distribuição do livro didático, tomando como referência os dispositivos legais regulatórios de sua circulação ao longo da história da educação brasileira, adentrando nas discussões sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Embora reconheçam os avanços provocados pela promulgação das referidas leis nas políticas de avaliação do livro didático, especialmente em relação ao ensino de história, as autoras reafirmam que as práticas escolares ainda enfrentam desafios para implementação das leis nas práticas curriculares.

“Projeto raízes negras: por uma história recontada às pessoas, dentro e fora da escola” é o título do outro capítulo desse bloco e que aborda uma experiência de formação docente realizada por meio de um projeto de extensão e desenvolvida com graduandos do curso de Pedagogia, mestrandos em educação e professores graduados em História e em Pedagogia. A autora apresenta em um texto denso, mas ao mesmo

tempo, leve e criativo, a descrição da análise dos enfrentamentos postos à escola e à universidade para o trato com educação para as relações étnico-raciais, em termos de conteúdos e de práticas sociais, destacando a inventividade necessária à superação dos obstáculos.

Incluído também no campo da formação docente, no capítulo “Educação popular: uma experiência de formação docente na educação de jovens e adultos no projeto sal da terra”, as autoras discutem a respeito das contribuições da educação popular para o processo formativo de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos, a partir do Projeto Sal da Terra. O Projeto tem como foco a alfabetização de jovens e adultos e a formação de professores e professoras, cujo desenvolvimento está pautado nos pressupostos da educação popular.

O Estágio Supervisionado de formação de professores e professoras constituiu-se como tema de dois capítulos do livro. Assim, o capítulo – “Estágio Supervisionado nas Licenciaturas: documentos oficiais e concepções em debate” – analisa documentos oficiais normativos do estágio curricular obrigatório em cursos de licenciatura e reflete sobre concepções de estágio docente. Por sua vez, o capítulo – “Estágio curricular supervisionado na educação do campo: um diálogo entre teoria e práxis pedagógica” – discorre sobre uma experiência pedagógica realizada na Universidade Federal da Paraíba que, ao problematizar as categorias estágio e educação do campo, promoveu um diálogo profícuo entre as mesmas.

O capítulo – “Promovendo educação em direitos humanos: direitos de minorias sexuais” – traz à luz um dos temas sociais mais sensíveis à escola e aos professores e professoras, acusados frequentemente de doutrinadores no momento atual, em razão da assunção de seu compromisso ético-político com as minorias estigmatizadas. O texto apresenta uma experiência vivenciada em uma escola pública de ensino fundamental do interior do

Rio Grande do Norte, por meio de um projeto de extensão universitária, que buscou através da reflexão sensibilizar empaticamente os jovens sobre os direitos das minorias sexuais.

Inserindo-se no rol das práticas inclusivas, no capítulo – Transtorno do espectro autista e inclusão escolar: o que pensam os professores? – as autoras abordam uma temática, cuja relevância é indiscutível e cuja projeção e difusão entre pesquisadores tem se ampliado fortemente nos últimos tempos. Tratam a respeito do papel do professor e professora no processo de inclusão escolar, e objetivam compreender as concepções dos professores de educação infantil sobre o transtorno do espectro autista (TEA).

Dois capítulos se inserem no campo das políticas públicas educacionais. “Neoliberalismo, ‘novo normal’ e as políticas educacionais de alfabetização” apresenta o cenário no qual se disseminou um dos maiores inimigos da vida humana nos últimos tempos, o coronavírus. Trata-se de uma discussão referente às possíveis repercussões que a crise atual possa trazer para as políticas de alfabetização, historicamente marcadas por descontinuidades na sua efetivação e tão afligidas pelas políticas gestadas no contexto do neoliberalismo, em cujas orientações predominam as contribuições para o desenvolvimento econômico. O texto oferece ao leitor uma visão de como uma crise pandêmica, como a do coronavírus, poderá repercutir na implantação e na implementação de políticas públicas educacionais, voltadas para a alfabetização.

No capítulo – “Políticas para educação integral: a atuação do Programa Novo Mais Educação em uma escola da rede estadual de João Pessoa-PB” – as autoras analisam o Programa Novo Mais Educação (PNME), criado em 2016, que sucedeu o Programa Mais Educação instituído pelo governo federal em 2008 e suspenso a partir de 2019, pelo atual governo. O

texto evidencia o significado de retrocesso que a suspensão do Programa representou em termos de incentivo à instituição da educação integral como política pública, destacando a relevância da ampliação do currículo escolar por meio de atividades complementares socioculturais para a formação integral de estudantes e o fortalecimento de seus vínculos com a escola.

Por fim, gostaria de concluir minhas considerações sobre o livro dizendo que, assim como Larrosa, acredito no poder das palavras, pois “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. Acredito que a palavra certa, colocada no lugar adequado e na hora pertinente nos permite dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E este livro me possibilitou como educadora reafirmar os sentidos por mim atribuídos à educação ao longo da minha militância educacional.

Finalizo desejando a todos e todas, uma boa leitura!

Professora Eleta Freire

Apresentação

Na vida, precisamos dos fios de Ariadne³ que nos ajudam a sair do labirinto. Caso isso não aconteça, podemos ficar presos às ideias preconcebidas, a momentos obscuros da alma, enterrados em nós mesmos, sem saber que caminho tomar. Uma vez dentro de um labirinto, ficamos atordoados, dando voltas. Assim é, muitas vezes, o caminhar na existência. A vida é simplesmente assim, uma luta de titãs.⁴

Roseane Amorim

A proposta desta obra é reunir pesquisas e experiências que poderão ser um guia às práticas educativas. O labirinto do campo educacional, como ilustrado na epígrafe *O fio de Ariadne*, poderá ajudar a traçar caminhos

- 3 Na mitologia grega, Ariadne é a filha de Minos, rei de Creta. Conta a lenda que ela ajuda Teseu, seu grande amor, a sair do labirinto do Minotauro, seguindo um novelo de lã, o “fio de Ariadne”. Em troca, queria que ele a levasse a Atenas e se casasse com ela. O Fio de Ariadne, assim chamado devido à lenda de Ariadne, é o termo usado para descrever a resolução de um problema em que se podem usar diversas maneiras óbvias, através de uma aplicação exaustiva da lógica por todos os meios disponíveis. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fio_de_Ariadne.
- 4 A luta dos titãs. A Titanomaquia, na *mitologia grega*, foi a guerra entre os *titãs*, liderados por Cronos, contra os deuses olímpicos, liderados por Zeus, que definiria o domínio do universo. Zeus conseguiu vencer Cronos após resgatar seus irmãos, depois de uma *luta* que durou dez anos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fio_de_Ariadne.

firmes, desafiadores e criativos. Sabemos que não há receitas prontas, mas possibilidades diversas no caminhar. Não pretendemos apresentar discussões definitivas, e sim alguns direcionamentos para pensarmos no campo educacional.

O que segue neste livro são resultados inconclusivos, por meio de estudos realizados pelos vários autores, em diferentes contextos da sociedade brasileira e além mar. Organizamos a presente publicação com a intenção de propiciar subsídios valiosos de modo a ajudar na caminhada e na trajetória dos educadores, das educadoras e de todos aqueles e aquelas que acreditam na construção de um mundo melhor.

É importante registrar que a publicação desta obra emana de docentes que acreditam na possibilidade de serem os fios de Ariadne, pois todos e todas, de alguma forma, compreendem que seu trabalho possibilita a vivência de uma educação em que a vida seja o centro do debate e, por isso, precisa ser valorizada.

A ideia de organizar esta produção, intitulada *Pesquisas e práticas educativas: desafios e possibilidades no século XXI*, foi motivada pelo desejo de unir e reunir ideias diversas para pensarmos no desafio do campo educacional. É possível dizer que, no mergulho em vários autores, sujeitos e espaços educativos diversos, reconsideramos a necessidade de reinventar nosso fazer pedagógico em tempos difíceis, em que estamos imersos.

É neste contexto de provocação tecida a várias mãos que vamos desenrolando os fios e proporcionando várias reflexões em meio ao caos que vivemos. Acreditamos que o diálogo pautado em pesquisas e práticas poderá trazer olhares surpreendentes para pensarmos no modo em que vivemos e na maneira que nos educamos e educamos os outros. Esperamos que, assim como o fio de Ariadne ajudou Teseu a encontrar o caminho e a não se perder no labirinto, sejam tecidos fios que formem

uma teia gigantesca capaz de unir pessoas, pois a educação é o melhor caminho para traçarmos um novo vir a **Ser Mais**, na acepção freiriana, permeado por uma vocação ontológica humana, em que o destino do ser é criar, transformar o mundo na condição de sujeito ativo, e não mero objeto passivo. Nesse caso, uma educação humanista libertadora é a que oportuniza o aprimoramento humano.

Luciéllo Marinho
Roseane Maria de Amorim
Organizadores

CAPÍTULO I



PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Perguntamos em alguns momentos da nossa profissão se ainda há saída em meio ao caos que estamos vivendo. Olhamos estarecidos e perplexos com o que fizeram às nossas crianças e jovens. Lutamos, cotidianamente, por uma sociedade mais justa e humana e, neste caminhar, compreendemos que a nossa luta é quase eterna, é crucial e necessária. É no dia a dia, na materialização do currículo, que podemos encontrar caminhos para formar seres humanos em sua plenitude, seres humanos que amem a vida e respeitem as diversas formas de pensar e ser. O nosso olhar para a sociedade, à escola e aos nossos sonhos é o que faz a diferença nesse contexto sem utopias e sem esperanças. Somos, verdadeiramente, uma categoria que pode olhar para frente, pela teimosia de acreditar que ainda vale a penas ser educador e educadora, num mundo, no qual a maldade, o consumo exagerado e o individualismo reinam. Enfim, a nossa resistência é a grande lição que deixamos para as futuras gerações.

Roseane Amorim





NEOLIBERALISMO, “NOVO NORMAL” E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO⁵

» *Maria Jeane Bomfim Ramos*

» *Elione Maria Nogueira Diógenes*

1 HÁ QUE SE FALAR DE ESPINHOS

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (BERTOLD BRECHT).

A história é a grande Mãe, a que permite que a vida abrolhe, e se desenvolva em meio às tensões e contradições, mas, que não impede o seu fim e o seu renascimento. Estamos nesse momento, em um período de terríveis mudanças em meio ao trivial, como nos informa o dramaturgo

5 O texto é parte da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação do centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, que investigou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

alemão, Bertold Brecht, ou seja, vivemos a “desordem sangrenta” promovida por um Estado sequioso de sangue e promotor do ódio como política de Estado. A gênese desse Estado encontra-se nos meados da década de 1970, quando da crise de acumulação do capital, quando o Estado é neoliberal e provoca crises econômicas sucessivas, sua eficácia central encontra-se em evitar os avanços sociais e, mais do que isso, em destruir os que foram conquistados pós-Segunda Guerra Mundial. Nisso, de acordo com Harvey (2011, p.7),

[...] o fluxo do sangue do capital flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, que se espalha, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado. É graças a esse fluxo que nós, que vivemos no capitalismo, adquirimos nosso pão de cada dia, assim como nossas casas, carros, telefones celulares, camisas, sapatos, e todos os outros bens necessários para garantir nossa vida no dia a dia. A riqueza a partir da qual muitos dos serviços que nos apoiam, entretêm, educam, ressuscitam ou purificam são fornecidos é criada por esses fluxos. Ao tributar esses fluxos, os Estados aumentam seu poder, sua força militar e sua capacidade de assegurar um padrão de vida adequado aos seus cidadãos. Se interrompemos, retardamos ou, por exemplo, suspendemos o fluxo, deparemos com uma crise do capitalismo em que o cotidiano não pode mais continuar no estilo a que estamos acostumados.

Da década de 1970 para 2020 muitas águas “rolaram” debaixo da ponte. Águas turvas, barrentas, poluídas, não potáveis. No meio do caminho, surgiu o COVID-19⁶:

A **COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).

O que vemos, na atualidade, são: “Óbitos, óbitos, óbitos, cada vez mais óbitos, óbitos, óbitos. Nunca é demais. Assinam assassinatos e deliberam as guerras. Exercem os seus mandatos. Alimentando misérias.”⁷. O COVID-19 forjou um “Novo Normal”. Como entender esse “Novo Normal”?

Este texto tem a tarefa de desvelar essas configurações no campo da educação do “normal” pré-COVID-19, que em tão pouco tempo histórico, transformou-se em “Novo Normal”. Cumpre-nos alertar que em três meses, de março a junho de 2020, o “Novo Normal” é um imenso bloco de “pedreira” que dinamites potentes tentam pôr abaixo. Acontece que, em se tratando de tudo o que diz respeito aos homens e mulheres e as suas ações, há um componente histórico que não cala, que se materializa e se deixa concretizar nos subcampos da vida social, política, econômica, religiosa

6 Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 13 de junho de 2020.

7 Excerto do poema Óbitos, de Arnaldo Antunes. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/obitos/>. Acesso em 14 de junho de 2020.

e cultural. Portanto, estamos a tratar de mais ampla crise do capitalismo pós-neoliberalismo, da década de 1970.

No Brasil, em específico, a passos de “tartaruga”, esse colapso tem retratado as mudanças necessárias ao desenvolvimento de um capitalismo “assalariado”. Aqui, ainda vivemos sob a égide de uma iniciativa privada, “agarrada às saias” de um Estado Republicano que se diz laico, impessoal, imparcial etc. Todavia, nessas relações, não há linha demarcatória entre o que separa o público do privado e este do público. Melhor colocando os termos: o privado é o Senhor do público. Assim, falar de neoliberalismo no Brasil tem um jeito de piada, pelo fato de que para as demais classes sociais (trabalhadores em geral) o Estado neoliberal é o “capitão do mato” que impede as mínimas condições de existência. Em contrapartida, para a iniciativa privada, ele é um “paizão”, generoso e benevolente. Outra questão é que, na sociedade em geral, crassa a ideologia de um Estado neutro.

Sim, a história é a grande Mãe com espinhos nas mãos. É sobre esses espinhos que pretendemos discorrer neste início do texto. É possível afirmar que esses espinhos não são os primeiros na história e talvez tenhamos até outros piores. Aprendamos ou não, mas, nossa esperança é que tenhamos capacidade de aprender com as situações que emergem no decorrer do tempo.

Nossa intenção com este texto é a de levantar reflexões acerca das repercussões, ou não, que essa crise possa trazer para a política de alfabetização. Sabendo-se que esse conflito não é novo, é crucial que se cogite sobre a origem dos problemas atuais que enfrentamos. Santos (2020) analisa que, desde a década de 1980, o “[...] neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro”. A reflexão de Santos é importante, pois essa lógica foi se tornando dominante, de modo que não se pode compreender,

no mundo contemporâneo -- especialmente, no caso brasileiro --, quaisquer políticas educacionais sem a apreensão dessas dimensões.

2 ESTAREMOS A CAMINHO DA MUDANÇA?

O modelo neoliberal, com intervenção política e econômica, tem em vista a modernização do Estado, sobretudo, nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. As ações do supracitado modelo estão imbricadas no fortalecimento do capital que visa a manutenção da supremacia dos recursos financeiros dos opressores sobre os oprimidos.

A discussão a respeito da formação do neoliberalismo remonta à década de 1930 e, com maior vigor, após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945). A interferência das grandes potências mundiais, nas decisões econômicas, políticas e sociais, de outros países, tem como fundamento o fortalecimento do Estado, como estratégia de expansão e fortalecimento do capitalismo.

A partir da década de 1970, a influência do neoliberalismo é marcante no Chile. Isto serviu como aprofundamento do Estado neoliberal nos países em desenvolvimento, nas décadas de 1980 e 1990, por meio das recomendações do Consenso de Washington⁸. Decerto, o apogeu ocorreu em países da América Latina na década de 1990.

8 As dez regras do Consenso de Washington Disciplina fiscal – o Estado deve limitar os gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; Redução dos gastos públicos; Reforma fiscal e tributária, na qual o governo deveria reformular seus sistemas de arrecadação de impostos e ampliar a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos; Abertura comercial e econômica dos países, a fim de reduzir o protecionismo e proporcionar um maior investimento estrangeiro; Taxa de câmbio de mercado competitivo; Liberalização do comércio exterior; Investimento estrangeiro direto, eliminando as restrições; Privatização, com a venda das estatais; Desregulamentação, com o afrouxamento das leis de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; Direito à propriedade intelectual.

O discurso de modernização do Estado, na teoria neoliberal, com ênfase nos preceitos da globalização e da privatização, de acordo com Harvey (2014, p. 12), aponta:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

A criação de uma estrutura institucional adequada que avalize o sucesso do neoliberalismo indica o quão é importante a participação do Estado, no processo da implementação das ações neoliberais. O Estado cria as condições de implementação do neoliberalismo e segue as determinações do grupo detentor do poder econômico e político, na tomada de decisões. Tais decisões têm implicação direta nas questões sociais, confirmando uma marcante contradição em relação à atuação do Estado que, ao mesmo tempo, mantém-se vigilante na manutenção do funcionamento de toda aparelhagem necessária para garantir a conservação do poder dos grupos dominantes.

O Estado detém um papel abrangente no sentido de criar as condições necessárias para o desenvolvimento das práticas neoliberais. Dentre tais condições, é possível destacar, de acordo com Harvey (2014, p.12):

1) criar e preservar uma estrutura apropriada a essas práticas; garantir a qualidade e a integralidade do dinheiro; 3) estabelecer as estruturas e funções militares de defesa, da polícia e legais, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados; 4). O Estado

deve criar mercados para as áreas de: instrução, cuidado da saúde e segurança social.

Após a criação estrutural das instituições, o poder do Estado torna-se diminuto diante da força do neoliberalismo, uma vez que, sua atuação e intervenção nos mercados são mínimas, conforme aponta Harvey (2014, p. 12):

(...) de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais de mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Nesse sentido, o Estado está imbricado numa complexa rede de interesses, cabendo-lhe participação preponderante na organização social, que envolve os aspectos: político, econômico e educacional, com base nas orientações internacionais. As intervenções tornam-se relativas diante do poder econômico, do político, das especulações financeiras e das estratégias da classe dominante que busca mecanismos para apropriação de bens econômicos. Logo, a maioria – que na verdade são as minorias em poder aquisitivo –, permanece explorada em nome da preservação dos lucros das grandes organizações nacionais e internacionais. Esse engendramento tem respaldo no sistema do capital que se sobrepõe à lógica das questões sociais: “A teoria neoliberal sustenta que a eliminação da pobreza -- no plano doméstico e mundial – pode ser mais bem garantida através dos livres mercados e do livre comércio” Harvey (2014, p.75). É evidente que essa prática intensifica a pobreza, uma vez que, ela não tem condições de competir e ainda tem os direitos individuais usurpados.

No intenso processo neoliberal e de acordo com Harvey (2014), setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser transferidos para a iniciativa privada, e desregulados (liberados de todo tipo de interferência). Dessa forma, a privatização leva a população a conviver em condições de maior penúria, visto que, boa parte não detém recursos suficientes para adquirir o que já foi garantido como política social.

Nesse processo, ficam claras as determinações das classes sociais: de um lado os opressores, donos do poder econômico; de outro, a classe trabalhadora que continua vivendo na exploração de sua força de trabalho, sendo relegada a uma educação de menor valor diante da oferecida à elite. De acordo com a Constituição Federal, o direito à educação é garantido pelo seu artigo 205. No entanto, a educação, direito de todos e dever do Estado, na prática, não abrange a todos de forma equitativa.

Segundo Harvey (2014, p.82), “o investimento do Estado na educação é considerado um pré-requisito crucial para obter vantagem competitiva no comércio mundial”. O trabalho e a educação estão imersos em posições antagônicas, e o Estado, por sua vez, continua desempenhando o papel de favorecer a classe dominante por meio de ações, que levem a classe trabalhadora a permanecer na subordinação do capital.

No Brasil, o neoliberalismo surge com o discurso democrático, porém, segundo Harvey (2014, p.77), “A democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade da política”. Mas, é no final da década de 1980 e início de 1990, que o país avança para a redemocratização, momento no qual acontece o primeiro pleito eleitoral para Presidente da República, através do voto direto, após o fim da Ditadura Militar.

Com o novo Presidente eleito, Fernando Collor de Mello (1990 –1992), inicia-se a abertura para o mercado internacional, o advento da globalização e o processo de privatização do Estado. A eleição direta não significou, portanto, que a classe trabalhadora conquistou os direitos, tampouco que as políticas sociais teriam espaço nas agendas governamentais, período marcado por intensas transformações em diferentes áreas.

As políticas neoliberais se expressaram a partir do final da década de 1989, no governo do ex-presidente Fernando Collor de Melo, sobretudo, com a abertura de mercado. Evangelista (2009, p.46) afirma que “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências de reestruturação global da economia”. A abertura comercial para a entrada de produtos internacionais no país levou o mercado interno a enfrentar dificuldades, período no qual, ainda segundo a autora (2009, p.47), “o mercado nacional mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva”.

Diante disso, o setor produtivo buscou estratégia para manter a produção e conseguir competir em condições de “igualdade”. Para reverter tal situação, alegava-se que o novo modelo produtivo demandava qualificação profissional dos trabalhadores e, naquele período, de acordo com Evangelista (2009, p. 47), “Atribuía-se a educação o condão da sustentação da competitividade dos anos 1990”. Se a qualificação se destinava aos trabalhadores, a responsabilidade de solucionar a questão da competitividade era dos patrões. Porém, nos anos de 1990, o Estado neoliberal assumiu para si essa responsabilidade.

Assim, a relação capital x trabalho resolveu a crise financeira que afetava diretamente os patrões, por meio de solução promovida pelo próprio governo. Em todo esse processo, os trabalhadores, a população em condições de vulnerabilidade social e as políticas sociais não se configuraram na agenda governamental, logo, observa-se que o Estado

resolve, com brevidade, os problemas financeiros que atingem os patrões, ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora continua em condição de exploração.

A consolidação das reformas por meio das políticas neoliberais ocorreu com maior vigor, na década de 1990, no governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso. A continuidade ocorreu no período governado pelo Partido dos Trabalhadores – governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) e no de Dilma Vana Rousseff (de 2012 a agosto de 2016). Para Boito (2012, p.5), aquele momento,

- a) políticas de recuperação do salário-mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo;
- b) forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada;
- c) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais (DALLA COSTA, 2012);
- d) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica
- e) incremento do investimento estatal em infraestrutura.

Para Neves (2002), a política de educação escolar neoliberal contribui para o aumento da produtividade e da competitividade, no sentido de desenvolver tarefas simples como também, complexas, na produção, visando à garantia da reprodução do capital. Assim, são buscadas estratégias para que o novo modelo educacional venha adequar-se no sentido de atender a novos modos de produção. O neoliberalismo prioriza

a liberdade econômica das grandes organizações, haja vista, o processo de privatização vivido no Brasil. Nesse período, o país passou por mudanças estruturais que, em certa medida, atingiram severamente a educação. Ainda de acordo com Neves (2002, p.28),

Na área educacional, como nos demais setores sociais, o Estado passou a agir de maneira focada. A focalização, na educação escolar, a incidir sobre a universalização do ensino fundamental e na expansão de programas de formação profissional, ou na formação para o trabalho simples.

No neoliberalismo, são criados mecanismos capazes de estimular os trabalhadores a produzir mais, e as grandes corporações passam a tratá-los com diferentes designações: cooperados, sócios, colaboradores e ainda é enfatizada a importância de “vestir a camisa da empresa”, para garantir o sucesso profissional.

Além disso, as empresas exigem dos trabalhadores o compromisso com o voluntariado. Em virtude disso, a coletividade dá lugar ao individualismo, e os trabalhadores abdicam da luta por aumento salarial e por melhores condições de trabalho. Além disso, tais empresas não valorizam a participação dos seus empregados em sindicatos, associações dentre outros. Esse comportamento empresarial acirra o processo de alienação, como explica Neves (2005, p. 90).

O trabalho contemporâneo vai paulatinamente abdicando de sua função militante e transmutando-se em voluntário. Ele vai, no seu próprio ambiente de trabalho, transfigurando-se em um cidadão colaborador, que abdica espontaneamente do enfrentamento na defesa de seus direitos e das condições de trabalho.

Dessa forma, a educação que atende ao trabalhador contemporâneo segue a lógica da classe dominante, que se caracteriza como uma educação com conhecimentos mínimos, suficientes, apenas, para desenvolver habilidades que possam colaborar com a expansão do processo produtivo, dentro da lógica do capital.

Independente de reformas, as políticas públicas educacionais no Brasil, destinadas aos trabalhadores, têm caráter compensatório e emergencial, em atendimento ao modelo socioeconômico, que busca obter lucro a partir da exploração da força de trabalho da boa parte da população que consegue um posto de trabalho, ou até, dos que lutam cotidianamente, realizando os chamados “bicos”, em nome da sobrevivência de si e da família.

O discurso de que a educação é determinante ao desenvolvimento do país, desconsidera a importância do trabalho que é o elo fundante da luta de classes. Conforme Frigotto (2005, p. 1104),

Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital.

Na perspectiva da divisão internacional do trabalho e da reprodução do capital, o Brasil, desde a época das grandes navegações, se inseriu de forma assujeitada. Isso não mudou, apesar do desenvolvimento desigual e combinado.

A educação serve a esse propósito – subordinação --, pois, os processos de produção estão ligados aos educacionais. Preconizando

sobre esta questão, Mészáros (2008, p.25) afirma que: “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Sem a transformação do quadro social, os governantes instituem programas e projetos no campo da educação e desenvolvem ações descontínuas quando se faz necessário resolver os problemas educacionais mais gritantes.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABERIZAÇÃO

De acordo com Mortatti (2010), ao longo da história da alfabetização no Brasil considerou-se uma nova verdade científica, no que se refere à centralidade atribuída ao que hoje é denominado de políticas públicas. Para a autora, o desenvolvimento da alfabetização reduziu-se a aspectos neutros e técnicos.

Os processos de alfabetização decorrem de muitos condicionantes que a desconsideram dentro de um contexto mais abrangente. Para Mortatti (2010, p. 330),

(...) [tais processos constam] de opções e decisões relacionadas à determinada(s) teoria(s) educacional(is), fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento e integrantes de determinado(s) projeto(s) políticos que lhe dá (dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico.

Os posicionamentos da autora são relevantes, no sentido de suscitar a importância das ações do Estado no desenvolvimento de políticas públicas

de alfabetização e de pesquisas, dentro do processo abrangente, no campo da alfabetização. As políticas de educação e alfabetização no Brasil são intensificadas a partir da década de 1980 com a redemocratização do país. A educação como direito de todos, regulamentada pela CF de 1988 contribui com o sistema educacional brasileiro. No entanto, garantir a efetivação do direito, na prática, se constitui em desafio constante.

A trajetória da alfabetização no Brasil é marcada por mudanças nos aspectos conceituais, que, por sua vez, submete-se ao modelo de educação definido pelo Estado. As decisões políticas e econômicas trazem implicações para as políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, refletem principalmente na educação básica, onde se insere a alfabetização. O modelo de educação neoliberal determina as mudanças.

A descentralização da educação e o advento da gestão democrática responsabilizam os demais entes federados a desenvolver uma educação capaz de atender à população que se encontra à margem dos sistemas públicos de ensino, contribuindo para a oferta educacional da educação básica. Isto, porém, não representa, a contento, a democratização e universalização das políticas públicas de alfabetização.

O direito à educação é condição essencial para garantir o acesso do estudante à escola, contudo, não significa dizer que a aprendizagem e o ensino acontecerão ao mesmo tempo e de igual forma com todos os estudantes. Os problemas com a alfabetização no país são variados, Mortatti (2013, p. 16) destaca os mais relevantes:

Dentre esses problemas, destaca-se o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e

correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem (Grifos da autora).

Dentre os problemas elencados pela autora, merece atenção o modelo político neoliberal no qual as políticas públicas educacionais estão inseridas e, para tanto, são definidas as avaliações em massa com a finalidade de aferir resultados, quantificando a aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização, dentro do parâmetro de verificação da leitura e da escrita, como aspectos fundamentais. Nessa organização, os professores atuam como profissionais que vão capacitar os estudantes para que sejam capazes de atingir o padrão de qualidade requerido pelas avaliações em massa.

Observamos que as políticas públicas são definidas dentro de contextos e interesses do modelo político neoliberal do país. As políticas públicas educacionais são elaboradas e implementadas com orientações específicas, com vistas a determinado resultado. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, programa do governo federal instituído pela portaria 867/2012, propõe-se a alfabetizar crianças no ciclo inicial de alfabetização que segue um modelo com regras pré-estabelecidas.

A política de alfabetização é abrangente, considerando os aspectos que contribuíram para a institucionalização, na complexa realidade da alfabetização no Brasil. Nessa direção, para Mortatti (2013, p.18),

(...), as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, como

resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição brasileira de 1988.

Nesse contexto, aprofundou-se o debate em torno da elaboração, implementação e execução do programa e se estabeleceu o passo a passo, que aqui se denominou de fases. Antes da inclusão na agenda governamental, a elaboração de uma política pública parte de um problema real vivido pela sociedade que origina o programa. São frequentes os resultados das avaliações massificadas que continuam apontando o fraco desempenho dos estudantes, nas áreas de leitura e escrita do ciclo de alfabetização.

É importante problematizar que a alfabetização se insere em contextos mais significativos, com foco na aprendizagem real, e não, apenas, em resultados quantitativos que em determinados casos são frutos do treinamento dos estudantes a partir dos encaminhamentos das redes de ensino. Assim, é oportuno refletir sobre o papel real do professor no engendramento das ações do PNAIC, de modo que as crianças estejam alfabetizadas na chamada “idade certa”.

É relevante assinalar que a responsabilidade pela alfabetização depende de um aglomerado de fatores que se encontram dentro e fora da escola.

As diferentes visões contribuem para o debate que, por sua vez, traz novos elementos para analisar as políticas públicas, desde a construção. A presente pesquisa tratou das fases da política, considerando, portanto, que durante a implementação ocorrem mudanças dependendo das diversas realidades, a partir do olhar dos professores, das perspectivas dos gestores, dos compromissos assumidos com o governo, e das propostas educacionais.

A importância de compreender o percurso educacional da alfabetização, nos diferentes aspectos, é condição essencial no sentido

de interpretar a educação de maneira ampla. Sem tal percepção, a visão da educação se torna isolada, estanque e descontextualizada, dos complexos processos que a determinaram dentro da formação histórica de uma dada sociedade.

Para Mortatti (2010, p.329), a alfabetização escolar é compreendida “como processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças”. Nesse sentido, cabem os questionamentos:

1. como se materializam os processos de leitura e da escrita nas redes públicas de ensino?
2. A quem cabe a responsabilidade de alfabetizar?
3. Que políticas governamentais de alfabetização atendem ao ciclo inicial de alfabetização?
4. Por que quando a criança não consegue o tão esperado êxito na leitura e na escrita a responsabilidade recai sobre ela?
5. Por que, os programas federais não conseguiram resolver os problemas da alfabetização?
6. Como compreender a razão pela qual boa parte das crianças que concluem o ensino fundamental tem problemas com a leitura, a escrita e a produção textual?

As indagações são importantes e complexas e exigem uma investigação aprofundada, que ultrapassa os objetivos do estudo em questão. Nesse sentido, foram considerados os aspectos da política de alfabetização, com foco no PNAIC que, desde sua implementação no ano de 2013, busca alfabetizar as crianças matriculadas no ciclo inicial de alfabetização, das redes públicas de ensino de todo o país.

Para compreender as configurações das políticas públicas de alfabetização escolar, no Brasil, considera-se a estrutura macrossocial das políticas, econômicas e sociais que impactam nas políticas educacionais. O auge das ações políticas destinadas à educação é, marcadamente, a década de 1990, período no qual ocorreu a reforma do Estado. A ênfase da política foi o atendimento das crianças do ensino fundamental dos 7 aos 14 anos. Uma política fragmentada, haja vista, a não abrangência a toda a educação básica.

Os acordos firmados com organismos internacionais desencadearam uma série de ações, com recomendações neoliberais. Tais acordos estão engendrados no discurso da eficácia, eficiência e efetividade. Entretanto, o discurso de tais organismos centra-se na tônica de contribuir com o crescimento econômico dos países em desenvolvimento. Mas, o maior objetivo é a consolidação da política neoliberal e do sistema do capital que favorecem a acumulação de bens da classe dominante.

Em sociedades letradas, a inclusão de crianças na cultura escrita se constitui na implementação de ações que atendam às demandas da alfabetização. As configurações da alfabetização escolar no Brasil se materializam por meio de políticas públicas educacionais. No entanto, as políticas de alfabetização de crianças passaram a integrar a agenda governamental, com maior ênfase, nas últimas décadas.

A priorização do Ensino Fundamental no financiamento dos recursos educacionais, por meio do FUNDEF, minimiza a abrangência no atendimento, negando a universalização e a democratização do ensino. No período que compreende o apoio financeiro do FUNDEF, as crianças passavam a frequentar a chamada 1ª série do ensino fundamental, a partir dos 7 anos de idade.

O fato de o FUNDEF atender, tão somente, ao ensino fundamental, deixou na marginalidade de recursos financeiros, outras etapas e modalidades de ensino da educação básica. No entanto, a partir da criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB, Lei nº 11.494/2007, instituída no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, acreditou-se que o ensino das crianças das séries iniciais teria ações mais efetivas no que concerne às políticas públicas de alfabetização.

No ano de 2006, há uma tentativa de rever o processo de atendimento oficial. Nessa ocasião, a Lei Nº 11.274/2006 faz alterações nos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Após as referidas modificações, os artigos estabelecem, a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

A nova reconfiguração amplia o período de permanência da criança no ensino fundamental e, ao mesmo tempo, passa a atender crianças com 06 anos de idade, que até então tiveram as matrículas vetadas. Deste modo, pressupunha-se que um maior tempo na escola possibilitaria avanço na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a apropriação da leitura e da escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, a ampliação do tempo escolar não significa avanço na aprendizagem das crianças. Para que essa melhoria ocorra são necessários investimentos em políticas sociais e na melhoria das condições de vida da classe trabalhadora.

Vale frisar que as ações efetivas de inclusão das crianças menores nas escolas não estavam em consonância com a legislação vigente. A afirmação ratifica-se ao se observar o Decreto Nº 6.094/2007, publicado pela Presidência da República no ano de 2007, que estabeleceu o Plano

de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal que apresentou, como pressuposto, o regime de colaboração entre o Distrito Federal, Estado e Municípios a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

A pactuação⁹, expressão utilizada pelo governo federal em torno do PNAIC, é estratégica, para reforçar a responsabilização diante dos compromissos assumidos. O documento enfatiza, nas outras diretrizes, a alfabetização de crianças – Art. 2º: II --, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso do compromisso com a alfabetização de crianças se efetiva por intermédio de programas e projetos educacionais que implica cobertura em todo país. As ações de políticas de alfabetização são descentralizadas para que estados e municípios as executem, com base na normatização, e em nome do que se chamou “adesão. O momento em que o governo federal transfere a responsabilidade de uma ação macro, para os demais entes federados, estes assumem a responsabilidade pela viabilidade de programas e projetos. Entretanto, o poder de controlar as etapas de implantação, implementação, sucesso ou insucesso, continua a cargo do governo federal.

O ano de 2020 se iniciou com a História em processo de agonia. A grande Mãe está combalida, a Educação está sofrida. Como se não

9 Portaria 867/2012, Art. 1º Parágrafo único - A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

bastassem os retrocessos sofridos com a adoção de uma política neoliberal, a partir da década de 1980 que se fortaleceu -- das décadas de 1990 em diante - tanto nas gestões de centro-esquerda, e esquerda, no Brasil; observando-se que, quando do golpe em 2016, a extrema-direita deu o Golpe Final na educação pública.

O que resta da grande Mãe? A luta somente. Investigando e conhecendo podemos transformar. Entender a realidade. Só compreendendo. Observamos que, o mesmo Estado que elabora, implanta e implementa as políticas públicas educacionais, como resposta aos acordos e compromissos internacionais, contribui para a descontinuidade na efetivação de tais políticas. O desenvolvimento das ações da política de alfabetização sofreu interferências que acarretaram reformulações constantes no seu processo de execução.

Agora, o que podemos, como intelectuais orgânicos, é não calar nossa voz. Ela está aqui. Temos nossos braços. E abraços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, 19 de dezembro de 2006. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.494** (Lei do FUNDEB) de 20 de junho de 2007. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Lei nº 11.494/2007

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 04 de julho de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso: 26 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Documento Orientador Pacto 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - janeiro de 2014.

BOITO JR., A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Fórum Econômico da FGV- SP. 2012. Acesso em: 22/03/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11/01/2011.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Política anticapitalista em tempos de coronavírus**. Tradução de Cauê Seigner Ameni. Disponível em: <<https://jacobin.com.br/2020/03/politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais...**, Brasília:

MEC 2006, 1. v. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund./alf._mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 22/03/2019.

MORTATTI. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** [on line], v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 22/03/2019.

MORTATTI. Um balanço crítico da ‘década da alfabetização’ no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22/03/2019.

MORTATTI. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as Relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 15, n. 44, maio. /ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 22/03/2019

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **O empresariamento da educação: novos contornos para o ensino superior no Brasil nos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Jeane Bomfim da. **A gestão das políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió no período de 2005 a 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Vírus: tudo o que é sólido se desfaz no ar**. Público, 18 de março de 2020. Espaço público, p. 24. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/V%C3%ADrus%20-%20Tudo%20o%20que%20%C3%A9%20s%C3%B3lido%20se%20desfaz%20no%20ar_18Mar20.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.



POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A ATUAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE JOÃO PESSOA - PB

- » *Gabrielly Nayara Costa Coutinho*
- » *Anne Karoline Cantalice Sena*
- » *Ana Cláudia da Silva Rodrigues*

*Ficaremos acordados/Imaginando alguma solução
Pra que esse nosso egoísmo/Não destrua nossos corações*

(Dado Villalobos / Marcelo Augusto Bonfa / Renato Russo)

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo o Programa Novo Mais Educação (PNME), criado em 2016 pelo governo federal. Fundamenta-se na promoção de formação integral e melhoria da educação em tempo integral nas escolas de rede pública, por meio de acompanhamento pedagógico obrigatório para duas disciplinas específicas: Português e Matemática.

No Brasil, a perspectiva de Educação Integral começou a ser discutida em meados do Século XX e esteve presente nas propostas

educacionais embasadas na integralização do sujeito em sociedade, vivenciando várias formas de conhecimento curricular, cultural e social em âmbito escolar.

Partindo da necessidade de ampliar espaço e tempo para propor uma melhoria na qualidade e na formação do aluno, a Educação Integral pode ser entendida como um princípio pedagógico que compreende o aprendizado e o alunado como um todo, de modo que não seja fragmentada a construção do caminho do aprendizado, levando o sujeito a diversas áreas e visões políticas, culturais, identitárias, sociais, psicossociais e coletivas. É uma educação que enaltece os variados campos da aprendizagem, as condições multidimensionais dos alunos, assim como o tempo para se construir a capacidade de desenvolvimento com a comunidade escolar e seus apoiadores nessa dinâmica.

A educação em tempo integral também se propõe a ampliar a jornada escolar, necessária

à medida do cumprimento dos objetivos que se almeja alcançar, traçando novos rumos e nova identidade à escola pois, decorrente da ampliação do tempo surgem novas funções à escola nessa configuração de ensino que emerge visando a reorganização do currículo, espaços e funções formativas (GAMA, 2018, p. 19)

O artigo é fruto de uma pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) entre agosto de 2017 e julho de 2018. Seu objetivo consistiu em analisar como as ações do Programa de Educação Integral do sistema público de ensino no estado da Paraíba dos anos de 2016 e 2017 contribuíram para a formação integral dos alunos.

Consideramos importante discutir sobre a temática, principalmente, porque, a partir do início da gestão do governo Bolsonaro (2019-2023), o PNME foi suspenso nas escolas. Sob o ponto de vista do ex-secretário de

educação básica do Ministério da Educação (MEC), Jânio Macedo, esse procedimento suspensivo se justifica porque é preciso

[...] descontinuar o Mais Educação porque não queremos mais financiar os municípios apenas para que contratem alguém que vai dar atividades para aumentar o tempo do aluno na escola, sem sabermos se as atividades estão ligadas à grade curricular. (Fala de Jânio Macedo na UNDIME, 2019)

Esse pronunciamento corrobora as novas ações de cunho político e ideológico empregadas pelo Ministério da Educação, que buscou redirecionar projetos e cortar recursos da Educação Básica ao Ensino Superior, o que ocasionou uma onda de insatisfação entre estudantes e profissionais da educação durante todo o ano de 2019.

Por isso, discutir sobre um programa que ampliava o tempo de permanência de crianças nas instituições educativas contribuirá para compreendermos, a partir dos sujeitos que atuam na política nas escolas como esse programa promoveu ações que colaboraram para melhorar a qualidade do ensino.

2 O NOVO MAIS EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Políticas educacionais, de uma forma geral, podem ser compreendidas como medidas elaboradas e instituídas por governos que direcionam os processos formativos desenvolvidos em determinada sociedade. Porém, subtende-se que elas devem ser pensadas com base na realidade das escolas e desenvolvidas de acordo com as demandas da sociedade. Por isso, a cada governo, ações são redirecionadas para

atender aos objetivos e às metas que conduzirão à melhoria da qualidade da educação.

No Brasil, desde os anos 30 do século passado, já se discutia sobre a necessidade de estabelecer uma Plano Nacional para atender a todas as especificidades da Educação e auxiliar os governos no direcionamento financeiro para atender a objetivos e metas que colaborassem para melhorar a qualidade do ensino. A elaboração desse documento foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação pela Constituição de 1934. Porém, os adventos de governos antidemocráticos nos anos seguintes não efetivaram sua implantação e, ao longo das décadas, novos direcionamentos políticos invisibilizaram a necessidade desse documento.

A partir de meados da década de 90, depois da abertura democrática, instituiu-se uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional, em cujo “Art. 9º consta esta assertiva: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Depois de um amplo debate nacional com a participação de setores da sociedade civil, o plano foi aprovado, em 2001, pela Lei nº 10.172 de 10/01/2001 para ser executado em 10 anos. Em 2002, um novo governo foi constituído e recomeçou a elaboração de um novo PNE, com vistas a melhorar o instituído e contemplar diretrizes e metas que foram vetadas no PNE anterior.

O segundo Plano Nacional de Educação, previsto para ser executado entre 2014 e 2024, criou metas que refletem o cenário educacional brasileiro, buscando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas. Uma de suas metas estabelece como estratégia “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Com o intuito de atender às diretrizes e às metas estabelecidas pelo PNE, o governo federal iniciou os processos de implementação de educação integral nas escolas públicas. Para isso, criou o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regido pelo Decreto 7.083/10, o qual propõe ações pedagógicas pensadas para combater as desigualdades educacionais e promover a valorização sociocultural. Também reforçou o desempenho do aluno, acrescentando no contraturno escolar 35 horas semanais.

Vasconcelos (2012, p. 197), em sua análise sobre a origem do PME, refere que

sua história está vinculada ao atendimento das condicionalidades exigidas por outro programa social, o Programa Bolsa Família. Criado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, ganhou, a partir de sua criação, em 2003, centralidade na política pública brasileira. A conexão entre os dois se explica quando dada a convergência de esforços no combate à miséria, a educação é considerada como questão chave para legitimar o conjunto de condicionalidades do Bolsa Família.

Nota-se que a origem do PME “situa-se no âmbito das políticas sociais do governo Lula [...] como uma de suas principais iniciativas - o Programa Bolsa Família” (RIBEIRO, 2017, p. 86), com a finalidade socioeducativa de combater a desigualdade social, através da educação integral nas escolas públicas.

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao ‘reavivamento’ da memória histórica nesse campo, fonte necessária à *desnaturalização* da escola de

turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais. (MOLL, 2012, p. 131 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 87)

Nesse sentido, o PME “configura-se como uma das estratégias do governo federal no âmbito da construção de uma agenda da educação integral no país” (RIBEIRO, 2017, p. 87) aperfeiçoada na “discussão por parte do governo Lula e representantes da sociedade civil organizada” (RIBEIRO, 2017, p. 87) como “resposta à situação ainda precária da educação básica do país” (Ibid. p.88).

Em 2008, o Mais Educação teve a participação de, aproximadamente, 386 mil estudantes do Ensino Fundamental no país. Nos anos seguintes, o número aumentou consideravelmente, atendendo a escolas com menores notas no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - IDEB. Esse foi um meio de auxiliar o desempenho dos alunos, visando à sua participação em outros campos do conhecimento e à inclusão social.

Situado no contexto de efetivação de políticas públicas de educação integral, o Programa Novo Mais Educação, sucessor do Programa Mais Educação, dá “continuidade aos objetivos propostos, no entanto, com uma nova configuração” (GAMA, 2018, p. 24).

Como observado no Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação de 2017, as finalidades do programa são:

alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações

pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e, ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

O programa não só desenvolve atividades diferenciadas no contraturno escolar, mas também atua de acordo com metas educacionais estabelecidas para uma formação abrangente para o aluno. Igualmente possibilita o alcance das metas 2, 6, 7 e 9 do PNE¹⁰. Seu intuito é de potencializar

saberes do cotidiano familiar, do bairro ou comunidade local com os saberes escolares, acadêmicos, a serem trabalhados em projetos integrados na escola e fora desta, em espaços públicos ou privados, com possibilidades de aprendizagem. (RIBEIRO, 2017, p. 66)

Para incluir os saberes cotidianos no currículo escolar, é necessário que as instituições elaborem, conjuntamente, um Projeto Político-pedagógico voltado para a realidade local. Uma de suas funções deve ser

10 Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

de articular as atividades propostas do contraturno escolar e mediar as ações dos professores e dos monitores do programa. Por isso, o planejamento curricular deve conter todas as etapas e atividades realizadas nas escolas, de acordo com seus objetivos, suas metas, seus programas e/ou atividades extracurriculares.

Uma das propostas do PNME é de promover a formação crítica dos sujeitos com atividades que se diferenciam das que são desenvolvidas nas salas de aula em turnos regulares. Sobre isso, ressaltamos a fala de Silva (2010) referente ao currículo, que significa uma forma renovada de dar significado às experiências da vida cotidiana, visto que a formação do alunado também deve ocorrer multidisciplinarmente. Pensar na pluralidade dos significados e na forma de compreender a vida é uma maneira crítica e ativa de participar da sociedade. Buscar um currículo que possibilite ações de caráter formativo para a sociedade é integrar a educação com âmbitos que, mesmo não familiarizados, podem abrir novas portas para o pensamento dialético na convivência e em relação aos problemas da vida.

O currículo é um fator determinante para a visão do aluno em processo de desenvolvimento escolar. Apple (2006) enfatiza o processo curricular no qual o aluno está inserido como uma forma perceptiva de enxergar as relações econômicas e políticas, o que nos possibilita pensar no currículo também como pressuposto para uma ferramenta que possa auxiliar as afirmações identitárias.

Para além da diversidade nos currículos, as bases para o Novo Mais Educação são as ações voltadas para suprir necessidades educacionais que dialoguem com a contextualização e que busquem o aperfeiçoamento do sujeito, com atividades que também tenham o mesmo objetivo curricular na sala de aula em período regular.

A relevância do currículo para além de um importante condutor das relações de ensino e aprendizagem na escola é, na verdade, o fato de ser uma ferramenta para o desenvolvimento do PNME visto que, com o aumento progressivo da jornada escolar, as ações pedagógicas voltadas para campos de cultura, esporte, lazer e reforços de Português e Matemática não devem ser fragmentadas.

Nesse sentido, compreende-se que, para atender à perspectiva de educação integral do programa, as escolas devem aumentar a carga horária de estudos e reorganizar a matriz curricular, elaborando um novo Projeto Político-pedagógico.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *locus* da pesquisa foi uma escola estadual, localizada na cidade de João Pessoa/PB, que foi escolhida por adotar o Programa Novo Mais Educação. A metodologia utilizada foi apoiada na abordagem qualitativa, por não se preocupar “com aspectos da realidade que não pode ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

O instrumento empregado para coletar os dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada a dois professores, dois alunos, duas mães, uma mediadora, um gestor e o coordenador do PNME das escolas estaduais de João Pessoa. Com a intenção de preservar seus nomes, utilizamos pseudônimos para os professores, os alunos e as mães de A-B. Os demais foram representados por seus respectivos cargos.

Utilizamos, também, os dados do Censo Escolar de 2016 e 2017 para uma análise que possibilite saber se houve, de fato, uma melhoria na

qualidade do ensino e na aprendizagem, assim como os índices de evasão e reprovação da escola que participou da pesquisa.

Para interpretar as narrativas, apresentamos o quadro 1, com as categorias, os indicadores e suas respectivas narrativas.

Quadro 1 – Categorias apreendidas das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	INDICADORES
CURRÍCULO	- Educação Integral e PNME	- Concepção de educação integral - Concepção do PNME
DESIGUALDADE EDUCACIONAL	- Qualidade da educação - Vulnerabilidade social	- Índices de desistência, evasão e aprovação - Distribuição do programas nas escolas com baixo IDEB

Fonte: Dados dos autores, 2018.

Nos parágrafos abaixo, discutiremos, com base nas falas dos entrevistados, sobre como o programa atuou na instituição e as percepções dos sujeitos sobre sua contribuição para melhorar a qualidade da educação.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A organização da pesquisa em categorias possibilitou que destacássemos, dentre as narrativas dos entrevistados, as que nos ajudaram a compreender como os sujeitos que vivenciaram as ações do programa foram (trans)formados e mobilizaram suas ações contribuindo, direta ou indiretamente, para seus resultados.

Inicialmente, destacamos a concepção de currículo que orienta nossas reflexões, porque o consideramos híbrido e mobilizado a partir de várias intencionalidades na escola. “O currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona, de forma interessada, aquilo que é objeto de escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29). A instituição de um programa que interfere no dia a dia das escolas com a intenção de melhorá-la é sempre objeto de análises, visto que políticas e programas elaborados em gabinetes sem a participação dos sujeitos que irão usufruir deles é sempre uma tentativa de impor determinado tipo de pensamento ao sujeito, a escola, a educação e a sociedade. Porém, ao propor a elaboração de uma proposta curricular que considerasse o entorno social dos alunos que formam a escola, o PNME minimizou tal distanciamento. Para Lopes e de Macedo (2011), acima referenciada, a aproximação dos alunos de seu entorno permite a reelaboração do próprio conhecimento considerando os lugares de suas vivências.

Por isso, com o intuito de compreender, no âmbito das políticas de educação integral, como os sujeitos pensam nesse novo currículo que permite a inclusão de saberes locais e de novas oficinas no contraturno da escola, indagamos sobre as percepções que norteiam o exercício do seu ato pedagógico no PNME.

Olha, eu acho que ela, ela enriquece, é o enriquecimento no ensino-aprendizagem e desenvolve o aluno para o despertar na questão da pintura, do seu potencial né, o latente que as pessoas, nunca, as vezes não tem a oportunidade de descobrir aquilo que tem dentro de si, então o esporte também, o atleta colhe como a gente tem, a desenvolver a música né, tocar o instrumento musical e a questão do reforço de português e matemática

eu acho muito muito importante na nossa escola nessa questão, tentando suprir a necessidade dos alunos melhorarem a aprendizagem. (Gestor)

Inferimos, portanto, que, para o entrevistado, esse programa transcende o currículo até então vivenciado naquela instituição, porquanto colabora para que os sujeitos possam “[...] **descobrir aquilo que têm dentro de si** [...]”, já que ir para a escola e se submeter ao que ela propõe em seu currículo formal, oficial, implicitamente, é desconsiderar o que os(as) alunos(as) sentem. E o PME, especificamente, e o PNME se propõem a romper com essa lógica de reduzir as pessoas a meras repetidoras de conhecimentos adquiridos sem relação com eles e suas realidades locais.

O esporte, a iniciação à música, a banda, o canto, a pintura, o artesanato, o vôlei de praia, o judô, a luta olímpica, dentre outros, são tipos de atividades complementares apresentadas no Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador (2016), de acordo com o campo das artes, da cultura, do esporte e do lazer. Essas atividades eram distribuídas “junto com o Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática” (SAQUELLI, 2018, p. 93) realizado no contraturno escolar, em uma jornada de 15 horas semanais (BRASIL, 2016). Como apresentado pelo Gestor, essas atividades colaboram com o despertar da identidade social e cultura dos alunos, visto que parte era escolha deles.

As atividades do Programa possibilitam o avanço na relação entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1987) existente na sociedade, ao colaborar com o desenvolvimento do “potencial” dos alunos. A desigualdade social existente se estabeleceu com a “expansão do capitalismo” (MONTEIRO, 2007, p.5), que direciona “os mais pobres para a rede pública, e as políticas pública de educação, que não são destituídas de ideologia” (MONTEIRO, 2007, p. 5) e demarcam “o campo de formação dos filhos da classe trabalhadora, que

se dá no sentido de uma educação na sua relação para o trabalho, nos limites do interesse do capital” (Ibid. p. 5).

Nesse sentido, a formação integral dos alunos não se limita ao currículo de ensino regular, tampouco a sua presença no espaço de ensino. Abrange dimensões culturais, sociais e identidade.

4.1 Concepção de educação integral

A educação integral pode ser entendida como um conjunto de ações pedagógicas voltadas para o conhecimento amplo, partilhado em vários ramos de aprendizado. Faz parte do ensino integral buscar novas formas de contextualizar a realidade e dialogar com ela. Integrar pode significar dizer que, além do conteúdo-base das disciplinas específicas de sala de aula, podem-se correlacionar as vivências do sujeito na cidadania. “Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2016). Por isso, indagamos aos entrevistados o que pensavam sobre a Educação Integral. Vejamos suas respostas:

Olha, ao meu ver, é importante. A Educação Integral ela vai ajudar muitos alunos né, ao desenvolvimento tanto cultural, como social, mas infelizmente a gente ainda não chegou né, a 100% das escolas integrais, mas eu acredito que com certeza vai ser beneficiante pra todos. (Professor A)

É... uma educação que beneficia o aluno tanto no processo ensino-aprendizagem, como no processo integrado entre família e escola. (Mediadora)

Bom, é um processo em que o aluno além de permanecer mais tempo na escola, ele cria uma relação tanto com as matérias propedêuticas da escola, como

também outras matérias de complementação, então é um processo que visa o aprendizado completo do aluno, algo que vai além de um turno em que ele desenvolve as várias relações entre escola, comunidade e também, claro, uma relação de eventuais déficits de aprendizagem. (Coordenador do PNME das escolas estaduais de João Pessoa)

Corroborando o próprio conceito de currículo já discutido, os entrevistados demonstraram considerar importante ampliar a jornada escolar e incluir outros conhecimentos e saberes além dos apresentados nos componentes curriculares.

Para Arroyo (2004, p. 200), uma das grandes questões da escola atual é a “relação entre o ordenamento do tempo escolar e a construção das idades e dos tempos de vida”. Para o autor, observar tais necessidades oportunizam “criar instituições e tempos específicos de socialização e formação de crianças, adolescentes e jovens” (Ibid. p. 201). Nesse sentido, a possibilidade de outras temporalidades na escola, a partir da implantação de programas de tempo integral, contribui para aproximar os sujeitos de suas realidades e contribuir para melhorar a aprendizagem.

Discutir sobre as perspectivas de educação integral que envolvem a compreensão de currículo requer a análise dos alunos para além do contexto escolar, “[...] considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo [...]” (BRASIL, 2009, p. 19 *apud* GAMA, 2018, p. 15). O tempo, a organização dos profissionais da educação, a matriz curricular e o Projeto Político-pedagógico da instituição são fatores que contribuem para efetivar esse processo.

A formação integral do alunado parte de suas interações com os fatores elencados acima e com novos saberes presentes no cotidiano da

sociedade. Logo, “é preciso fazê-lo construir em si uma cognição, com a qual ele venha a ter uma leitura de mundo, para que dessa maneira ele possa formar-se integralmente para agir criticamente em seu contexto e transformar a sua realidade” (CORDEIRO, 2016, p. 5). Ainda com o intuito de entender como os sujeitos que atuaram na política conceberam o programa e vivenciaram sua execução, indagamos sobre o que pensavam sobre o PNME.

4.2 As proposições do PNME na perspectiva dos entrevistados

Por ser uma política de educação pública que propõe a ampliação da formação integral em tempo integral, a partir de novos campos do conhecimento, da valorização cultural e da luta contra as desigualdades educacionais, o Novo Mais Educação altera a cultura organizacional da escola. Para o Coordenador Geral do programa da cidade de João Pessoa das escolas estaduais e o professor entrevistado,

O Mais Educação ele foi reformulado na resolução 6 de 2016. Essa formatação deixou o Programa mais claro e mais efetivo. Na formatação anterior, o Programa era basicamente a oferta de oficinas para o contraturno do aluno. Essa formatação permitiu duas coisas com clareza. O primeiro é colocar o Programa como indutor de educação em tempo integral [...] e o outro objetivo é corrigir o déficit de aprendizagem da Língua portuguesa e Matemática [...] visando melhores resultados no IDEB. (Coordenador do PNME das escolas estaduais de João Pessoa)

A minha percepção é que assim, deveria ter mais investimentos pra isso, a estrutura da escola, não temos estrutura pra aderir esse programa, é um programa

muito bom, mas assim, em parte da gestão, tá deixando a desejar. (Professor B)

A “formatação” explicitada pelo coordenador é a mudança do PME para o PNME. O primeiro ofertava atividades complementares no contraturno escolar, desenvolvidas por seus monitores, que deveriam ser, preferencialmente, estudantes universitários, os quais cumpririam, pelo menos, “a carga horária mínima de permanência dos alunos na escola” (CAVALCANTI, 2012, p. 26) objetivando “ampliar a formação escolar” (CAVALCANTI, 2012, p. 10). De acordo com a Portaria Interministerial nº 17, 24/04/2007 – que instituiu o Programa Mais Educação, ele visava “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.”

O PNME reforça a ideia de oferecer atividades complementares no contraturno escolar e avança na perspectiva de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio de uma educação integral em tempo integral. Em contrapartida, no contexto escolar pesquisado, o Professor B declara que, devido à falta de investimentos na adequação estrutural da escola para atender às demandas do Programa, não era possível efetivar plenamente as atividades no espaço escolar.

Além da questão estrutural, o Professor B relata a insatisfação com a gestão. Para responder se ela é escolar ou estadual. Questiona-se também se o descontentamento é de comunicação ou ausência de organização. Ambos as possibilidades representam obstáculos para efetivar políticas públicas educacionais, porque elas devem complementar-se integralmente.

5 DESIGUALDADE EDUCACIONAL

No Brasil, as desigualdades sociais são inúmeras e históricas. Recentemente o país viveu uma melhoria da qualidade de vida de brasileiros que estão na linha da pobreza, porém não o suficiente para retirá-lo da posição de um dos países mais desiguais do mundo¹¹. Neste texto, tratamos, de forma breve, sobre a aparente melhoria dos índices educacionais na escola investigada com as ações dos Programas Mais Educação e Nova Mais Educação. Destacamos que os dados apresentados não são suficientes para fazermos inferências e compreendemos que uma investigação mais específica deve ser realizada, no entanto algumas trilhas podem ser seguidas a partir desses achados.

5.1 Vulnerabilidade Social

Conhecer as origens e as causas de as desigualdades sociais serem mantidas no Brasil é um desafio que pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, como Economia, Educação, Sociologia, Saúde, Desenvolvimento Humano, entre outras, vêm tentando compreender ao longo das décadas.

Discutir sobre as desigualdades como um fenômeno multidimensional e relacional é necessário para que não nos limitemos a mensurar apenas a concentração de renda apurada pelo Coeficiente de Gini. Contribuindo para o debate, nos últimos anos, dois estudos apresentaram novas metodologias que possibilitaram incluir a vulnerabilidade educacional

11 Campello T. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. Brasília, DF: Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais; Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - 2017

como indicador da desigualdade social: o de Marc Morgan¹², que utilizou a metodologia desenvolvida por Piketty e Saez¹³ e aponta os níveis históricos de desigualdade de riqueza no Brasil, combinando as informações do imposto de renda de pessoa física com as pesquisas domiciliares e as contas nacionais; e o Relatório da Comissão sobre Medição do Desempenho Econômico e Progresso Social instituída pela União Europeia, coordenado por Joseph Stiglitz, Amartya Sen e Jean-Paul Fitoussi, que inclui, nas dimensões consideradas *sensíveis na transição e vulnerabilidade com relação a pobreza* (CAMPELO, GENTIL, RODRIGUES, HOEWELL, 2018, p. 4), os índices de frequência escolar e de escolaridade relacionados ao acesso à escola.

Baseados nos estudos sobre as desigualdades sociais e na tentativa de entender se a permanência por mais tempo na escola contribuiria para diminuir a vulnerabilidade educacional, indagamos as mães sobre como o PNME afetou a vida social e escolar de seus filhos.

É melhor meu filho tá estudando em dois horários do que tá solto na rua. A gente não pode prender o tempo todo dentro de casa, mas pelo menos tá na escola, tá aprendendo mais. (MÃE A)

Onde a gente mora, é muito violento, o bairro que a gente mora, lá embaixo, e ficando o dia todo no colégio eu acho mais importante e eu acho melhor porque quando ele chega em casa à noite, chega cansado, dorme [...] Eu acho melhor o aluno na escola, a rua é muito violenta. (MÃE B)

12 Morgan M. Income Inequality, Growth and Elite Taxation in Brazil: new evidence combining survey and fiscal Data, 2001-2015 [internet]. In: 70. Meeting of the Society for the Study of Economic Inequality. 2017 [acesso em 2018 set 25]. p. 1-11. Disponível em: http://www.ecineq.org/ecineq_nyc17/FILESx2017/CR2/p456.pdf.

13 Piketty T, Saez E. Income inequality in the United States 1913-1998. *Quarterly J Econom.* 2013 fev; 118(1):1-41.

Falar da violência nas ruas, quem as comete ou quem são as vítimas é um assunto delicado, porque existem outras histórias por trás do somente visto que envolve questões históricas e estruturais. E a escola não pode ser a única responsável por guardar ou afastar os estudantes da violência social. Porém, para as mães entrevistadas, esse aspecto é relevante, além da melhoria na aprendizagem. Para Ximenes (1999),

tampouco a escola poderá aguardar a resolução dos problemas sociais para resolver os graves problemas que lhe são pertinentes. Decorre, então, a necessidade de que a instituição escolar considere o caráter complexo e conflituoso do cotidiano social [...] (XIMENES, 1999, p. 123 - 124).

Para além do dito, vivenciar a realidade social, com seus conflitos, contribui para a formação dos adolescentes e dos jovens. Não se pode somente afastar os estudantes de suas comunidades para protegê-los, como disseram as entrevistadas. Nessa perspectiva, a escola deve, com base nas vivências de seus sujeitos, refletir sobre isso e materializar nos currículos os tempos, os saberes, as experiências cotidianas, os conhecimentos, as significações e as aprendizagens.

5.2 Melhoria dos índices de desistência, de evasão e de aprovação

Nas escolas, a evasão e a desistência ainda são fatores que necessitam da atenção dos formuladores de programas e políticas educacionais. Dentre os indicadores que ocasionam a saída dos estudantes da escola, podemos citar a falta de motivação e a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas domésticas. Porém, o abandono dos estudos antes de concluir a educação básica é mais um agravante que poderá aumentar a desigualdade social.

No estudo de Capuchinho e Crozatti (2018), com base na pesquisa de “avaliação econômica do programa feita pela Fundação Itaú Social em Parceria com o Banco Mundial” (p. 251), observou-se que o PME, em meados de 2010, não teve um impacto positivo na melhoria das notas de Português e de Matemática nem diminuiu os índices de evasão escolar. “O programa então foi remodelado em março de 2016” (CAPUCHINHO; CROZATTI, 2018, p. 251), a fim de melhorar os índices das escolas públicas com ênfase nas duas disciplinas mencionadas.

De acordo com os objetivos do PNME, “o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016). Em contrapartida, nos anos finais do ensino fundamental, as disciplinas são fragmentadas e necessitam, igualmente, de apoio pedagógico. Isso poderia contribuir com a preparação de todas as aulas e seu processo metodológico, na perspectiva de favorecer o aprendizado do alunado e de diminuir – talvez – o número de reprovações, porque os outros componentes curriculares teriam mais atenção.

Entendemos também que a análise desse índice envolve os contextos social, familiar, econômico e cultural dos alunos, que não podemos analisar com clareza, mas percebemos, nos encontros e nas conversas informais com os sujeitos entrevistados, que eles vivenciam uma situação de desigualdade econômica. Por essa razão, verificamos os dados do censo escolar dos anos de 2016 e 2017 para averiguar se houve melhoria nos índices escolares quanto à aprovação, à reprovação e ao abandono dos estudos durante o desenvolvimento do Programa Mais Educação, pois

compreendemos que essa melhora afetaria as ações a serem estabelecidas para o Programa Nova Mais Educação nos anos posteriores.

Figura 1 - Dados do Censo Escolar dos anos de 2016 quanto aos índices de reprovação, abandono e aprovação



Fonte: Fonte: Censo Escolar 2016, Inep. Classificação não oficial. Site: qedu.org.br.

Dos 86 alunos matriculados no sexto ano do ensino fundamental em 2016, 17 foram reprovados, quatro abandonaram, e 65 foram aprovados. Dos 87 do ano seguinte, 12 foram reprovados, dois abandonaram e 73 conseguiram aprovação. Entre os 75 do oitavo ano, dez foram reprovados, dois abandonaram, e 63 foram aprovados. No nono ano, 14 reprovaram, três abandonaram, e 73 foram aprovados.

Em 2017, o número de alunos aprovados no sexto e no oitavo anos foi maior do que o do ano anterior. O índice de reprovação do sexto, do sétimo e do nono anos aumentou, o do oitavo ano foi mantido, e o de abandono não foi atingido nos dois primeiros anos – manteve-se no oitavo e diminuiu no nono. Vejamos o que demonstra a Figura 2, abaixo:

Figura 2 - Dados do Censo Escolar dos anos de 2017 quanto aos índices de reprovação, abandono e aprovação



Fonte: Fonte: Censo Escolar 2016, Inep. Classificação não oficial. Site: qedu.org.br.

Na primeira etapa do ensino fundamental 2, matricularam-se oitenta e nove alunos, 18 foram reprovados, nenhum abandonou, e 71 foram aprovados. No sétimo ano, 16 foram reprovados, nenhum abandonou, e 63, aprovados. No oitavo ano, 10 foram aprovados, dois abandonaram, e 70 conseguiram aprovação. No nono ano, oito foram reprovados, um abandonou, e 67 foram aprovados.

Salientamos que o aumento do índice de reprovação do sexto, do sétimo e do nono anos pode se dever à falta de acompanhamento pedagógico para as demais disciplinas da matriz curricular, visto que o Programa só enfatizou dois componentes curriculares, a fim de atender às necessidades provenientes do contexto do PME.

Além dos professores, os mediadores e o facilitador fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, por isso merecem destaque. O primeiro “é responsável pela coordenação das atividades de acompanhamento

pedagógico” (SAQUELLI, 2018, p. 83) e articula os métodos de ensino com a categoria docente “utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas” (Ibid. p. 83) O segundo é incumbido de “provocar a interação entre a escola e a comunidade [...] e de integrar o programa com o Projeto Político-pedagógico da escola” (SAQUELLI, 2018, p. 83).

Nesse sentido, é relevante que existam estratégias de avaliação que dialoguem com o programa e que possam acompanhar seu desenvolvimento, visando melhorar e solucionar os possíveis problemas advindos do contexto escolar, assim como a prática e as relações criadas entre o professor, o mediador e o facilitador, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira significativa. No Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME (2017), Saquelli (2018) ressalta uma série de instrumentos avaliativos do processo avaliativo como base para transformações e intervenções metodológicas e pedagógicas na escola. Fazem parte desses instrumentos:

a observação; fichas de registro, registrar as atividades, os avanços, as dificuldades de cada estudante e fazer uma análise crítica e reflexiva sobre cada um; o debate, momento de interação e trocas para compreender diferentes ideias; o portfólio, conjunto de trabalhos organizados, ao longo de um período, com as produções dos estudantes, que reúne atividades relevantes, desenvolvidas e analisadas pelos eles; participação no conselho de classe, mediador e o articulador da escola precisam participar ativamente desse espaço para socializar os avanços realizados; os trabalhos individuais e em grupo; a auto avaliação; e a prova em suas diversas variações. (SAQUELLI, p.91, 2018)

Os índices de abandono ora apontados no ano em que o Programa Novo Mais Educação foi efetivado na instituição também merecem

destaque. De acordo com os alunos entrevistados, a heterogeneidade das atividades ofertadas pelo Programa contribui para que eles permaneçam na escola. O Aluno A afirmou que as atividades extracurriculares o motivam porque também envolvem os espaços não escolares, como o cinema e o Hospital Laureano.

A gente monta, a gente faz visitas pra lugares, pra conhecer um pouco mais, pra gente trazer pra escola e é isso. [...] a gente foi pro cinema que foi ano passado, aí esse ano também vai pro cinema. [...] Tem o Laureano que a gente vai também, aí tem uma campanha pra ajuda. Tem um monte [...] (Aluno A)

Tem o almoço, quem fica almoça, e o lanche da tarde, que a gente quando termina, o período entendeu? Pra pegar o segundo turno. De tarde são duas, o almoço e o lanche. (Aluno B)

Outro fator que merece destaque é a alimentação. A Constituição Federativa do Brasil de 1988 estabelece “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte e o lazer [...]” (BRASIL 1988, p.18) como direitos sociais. A efetivação desse direito, no contexto pesquisado, fortalece o vínculo do aluno com a escola, na perspectiva de educação integral em tempo integral, e ampara, muitas vezes, os alunos que vivem em contexto de pobreza.

Considerações finais

A partir das narrativas, percebeu-se que o PNME, como política pública de educação integral, possibilitou, com suas ações, estratégias que foram fundamentais para a formação integral dos alunos e contribuiu, por meio das atividades complementares de aporte cultural e social, para incentivar o trabalho coletivo em prol da melhoria da qualidade da educação, o que significou ser um grande passo na luta contra as

desigualdades sociais e educacionais e para fortalecer os vínculos com o ambiente escolar.

Nos achados da pesquisa, percebeu-se que os entrevistados compreendem as ações provenientes do Programa. Mães, alunos, professores, mediadora, gestor e coordenador das escolas estaduais de João Pessoa foram favoráveis à política expressa no documento.

Os índices do Censo Escolar deixam claro que as taxas de reprovação, de evasão e de aprovação variaram nos anos investigados, mas apresentam melhoria com a efetivação do Programa Novo Mais Educação na instituição. O Programa tinha muitos desafios a serem alcançados para concretizar as metas do Plano Nacional de Educação, desde o repasse de verbas públicas até a adaptação estrutural da escola – um problema de governo, e não, das propostas do PNME, mas que torna seu desenvolvimento mais difícil.

Ademais, o PNME precisa de recursos continuados para realizar suas ações no contraturno escolar, visto que, para além das atividades e do acompanhamento pedagógico, o aluno deve receber alimentação adequada e condições de higiene básicas para que possam permanecer no âmbito escolar durante a semana.

Atualmente, o desafio situa-se em suspender o programa nas escolas públicas brasileiras. Esse fato representa um retrocesso no incentivo a uma educação integral como política pública nos espaços que dela necessitam e apresenta a perspectiva educacional do governo atual. Nesse sentido, esse debate é necessário para estimular a conscientização crítica sobre as políticas de governo e suas relações com o universo de ensino.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em 03 out. 2019.

_____. **Programa Novo Mais Educação: documento orientador**. Brasília: MEC. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Caderno de Orientações Pedagógicas**. Edição I. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CAMPELLO, T.; GENTIL, P.; RODRIGUES, M.; HOEWELL, G. R. **Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Saúde debate, v. 42, número especial, p. 54-66, 2018.

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. [online]. V. 57, n. 5, p. 611- 614, 2004.

CAPUCHINHO, C.; CROZATTI, J. O financiamento dos programas federais Mais Educação e Novo Mais Educação para ampliação da jornada nas escolas públicas brasileiras. **Agenda Política**, São Carlos, v. 6, n. 3, p. 248-276, 2018. Disponível em: <<http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/228/215>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CAVALCANTI, T. D. S. **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO**. 2012. 55 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ, 2012.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Fim do Novo Mais Educação, Fundeb permanente**: os destaques do 17º Congresso da Undime, 2019. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/fim-do-novo-mais-educacao-fundeb-permanente-os-destaques-do-congresso-da-undime/>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CORDEIRO, T. D. S. **EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DO HOMEM INTEGRAL**. Trabalho apresentado no VIII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), Maranhão, nov. 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA29_ID3068_09092016120150.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

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

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Isabel Maria Das Neves (EEEF): Taxas de Rendimento (2016)**.portal QEdu.org.br. Acesso em :15 nov. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Isabel Maria Das Neves (EEEF): Taxas de Rendimento (2017)**.portal QEdu.org.br. Acesso em :15 nov. 2020.

GAMA, L. P. D. **PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM CASTANHA/PA**. 2018. 56f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará/PA, 2018. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/646/1/TCC_ProgramaNovoEducacao.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, M. **O QUE HÁ DE NOVO NO “PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO”?** Artigo teórico apresentado em: VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luís/Maranhão, ago. 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/oquehadenovonoprogramanovomaiseducacao.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

RIBEIRO, M. R. **A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação.** 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará/PA, 2017.

SAGUELLI, G.F. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas.** 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro/SP. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181257>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.^a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, D. F.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: SILVEIRA, D. T.; GERHARDT, T. E. (eds.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

VASCONCELOS, R. D. D. **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL.** 2012. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/GO, 2012.

XIMENES, T. M. **Violência, educação e exclusão social: memória e representações da população em uma micro-região do município de Campinas – SP.** 1999. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo/SP, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251055/1/Ximenes_TelmaMaria_M.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.



POLÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOTAS SOBRE A LEGISLAÇÃO
10.639/2003 E 11.645/2008

- » *Cintia Gomes da Silva*
- » *Roseane Maria de Amorim*
- » *Alba Cleide Calado Wanderley*

Não quero que digam quem eu sou. Tenho minha própria voz para contar minhas histórias, lutas, desafios, derrotas, feridas e vitórias. Afinal sou um ser humano dotado de vontade própria. Não venha me dizer que você tem o poder da palavra, a honraria da sua classe social e do seu poder temporal. A minha voz vai sair quer você queira ou não. Não irei me calar diante da miséria humana, da sua imposição diante do meu modo de ser. Recuso-me a ser o que você quer que eu seja. Minha voz sairá e seus ecos levados aos quatro cantos do planeta Terra pelos ventos, mostrarão a grandeza do meu povo, do meu modo de viver, da minha simplicidade e sabedoria. Escuta minha voz. Há! Quem sou eu? Sou viajante das estrelas e do universo. Sou Maravilhosamente Indígena, Negra e Guerreira. Nada que disseres sobre mim será verdades absolutas. Porque eu e meu povo somos únicos. E unicamente contaremos nossas próprias histórias....

Roseane Maria de Amorim

1 INTRODUÇÃO

Já faz algum tempo que os Movimentos Negros e Indígenas do Brasil estão na luta para que os currículos escolares e, conseqüentemente, os livros didáticos de História incluam de modo equitativo suas tradições, visão de mundo e modos de viver no planeta. Diante dos problemas atuais que vivenciamos, como o processo de devastação da natureza, a violência em diferentes escalas e o processo de autoritarismo, são necessários novos olhares e novas posturas do ser humano para que tenhamos uma nova sociedade.

Como afirma a epígrafe acima, a escuta das vozes desses povos é fundamental para a construção de um livro didático que mostre as diversas faces do Brasil. Já temos no mercado diversas produções literárias que contam as histórias e cosmovisão de mundo das etnias indígenas e grupos quilombolas que constituem a imensidão do Brasil. Por isso, precisamos ouvir suas vozes, seus dizeres, seus modos de pensar e agir. Essa não é uma tarefa fácil para um país que percorre uma história de autoritarismo e de exclusão social.

O objetivo do artigo é trazer algumas reflexões sobre as políticas do livro didático ao longo da história do Brasil e apresentar discussões sobre as Leis 10.639 e a 11.645¹⁴. Metodologicamente é um estudo qualitativo, bibliográfico, de cunho histórico. Realizamos a análise da legislação brasileira sobre a questão dos livros didáticos de maneira sucinta devido ao espaço de discussão proposto aqui neste estudo.

14 Trata-se da alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e respectivamente da “História e Cultura Indígena” e dá outras providências.

Discutiremos alguns caminhos percorridos historicamente sobre a legislação destinada ao livro didático, abordando como a política do livro didático de História se constituiu no Brasil e sua relação com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁵. Apresentaremos também algumas reflexões sobre a legislação atual referente à educação para as relações étnico-raciais.

2 AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: CONTEXTOS, HISTÓRIAS E ENCAMINHAMENTOS

A política dos livros didáticos no Brasil, já instituída há décadas, traz um panorama de complexidade e implicações no que diz respeito ao processo de escolha, compra e distribuição desses materiais, notadamente os livros de História, que são dotados por um legado de contribuições das políticas afirmativas e governamentais. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi uma política que teve a preocupação oficial em monitorar sua entrada no país e nas escolas públicas, tendo em vista que posterior a essa política foram criados decretos na complementação do monitoramento desses materiais. Um deles foi o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, em que o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático (BRASIL, 1945).

Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão que objetivou regular e fiscalizar todos os livros didáticos em circulação no país. Foram criadas comissões e secretarias que trabalharam na regulamentação dos livros didáticos. [...] a CNLD exerceu forte influência

15 Daremos ênfase à discussão sobre o PNLD (1985) que é a atual política de livros didáticos no Brasil.

na elaboração dos livros servindo, também, como modelo de avaliação para os próximos governos. (ROTA, 2014, p. 62-63).

Como afirma o autor, essa política objetivou regularizar a movimentação e a tramitação dos livros didáticos. Por ser uma política inicial, muitos desafios e dificuldades foram encontrados para poder operacionalizar as fiscalizações, a exemplo da escolha das obras, os conteúdos desses materiais que ainda estavam ancorados em uma política internacional. É importante destacar que o cuidado que a CNLD tinha nesse processo de escolha era visível, desde as questões da comercialização até a produção desses materiais, mas apresentava imprecisões, por exemplo, esses materiais vinham e eram confeccionados em outros países tornando-se assim um produto comercial dentro sistema educacional. Com o objetivo de sintetizar, apresentamos no Quadro 1 o avanço das políticas e dos decretos sobre o livro didático no Brasil.

Quadro 1 – Medidas governamentais das políticas dos livros didáticos - 1938-1985

ANO	Medidas Governamentais
1938	Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação de livro didático no país.
1945	Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no artigo 5º.
1966	O Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permitem a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

1970	Portaria nº 35, de 11/3/1970, do MEC implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.
1976	Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parte dos livros para distribuí-los a uma parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Pela insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.
1983	Em substituição à Fename, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
1985	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: a indicação do livro didático pelos professores; a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a sua produção, visando a uma maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; a extensão da oferta aos alunos da 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Fonte: Elaboração das autoras com base no MEC site 2019.

Nesse sentido, podemos ver, por meio do quadro, a evolução das políticas públicas sobre o livro didático em um contexto geral até chegar à atual política de fiscalização e distribuição de livros didáticos, o PNLD. O percurso dessas políticas no Brasil foi marcado por momentos específicos da história nacional. Os três momentos mais relevantes foram a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a já citada Comissão Nacional do Livro Didático (1938). Essas três políticas foram criadas na gestão do ministro Gustavo Capanema em meio à implantação do Estado Novo¹⁶.

Podemos constatar que a Reforma Francisco Campos (1931)¹⁷, representada por Gustavo Capanema, teve um papel importante para o sistema de ensino brasileiro, intensificando a política ideológica dos livros didáticos. Por trás dessas reformas estavam a indústria cultural e a comercialização que obscureciam os conteúdos circunscritos nesses materiais. Nomeadamente o livro de História sofreu as limitações e o velamento do verdadeiro sentido da história, em que, a cada mudança e reforma, era subtraída e imposta às contradições dos discursos homogeneizadores. De acordo com Selva Fonseca (2003):

16 Terceira República Brasileira foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946.

17 Estabeleceu nacionalmente a modernização do ensino secundário brasileiro conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009).

[...] a indústria cultural e a educação escolar, sobretudo a partir da reforma educacional de 1971, estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina. Os vínculos entre o Estado, o capital e a educação não se resumiam ao campo da editoração de livros; seus mecanismos conseguiram abarcar vários setores da vida cultural do país. (FONSECA, 2003, p. 52).

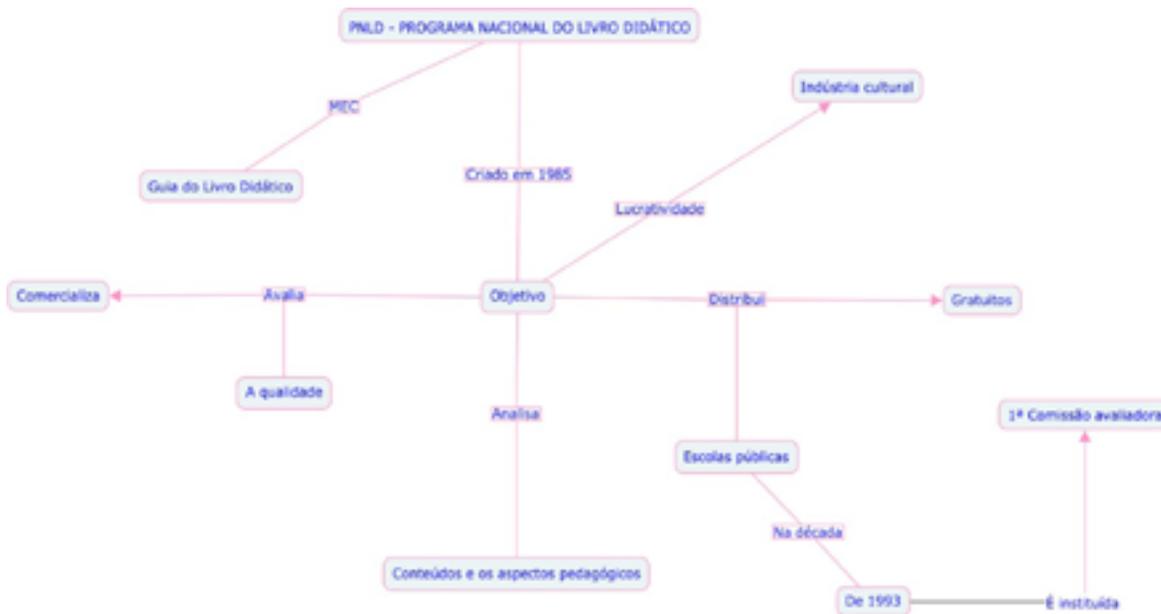
Com a nova política do livro didático, PNLD, que foi instituída em 1985 e vigora até os dias atuais, novas concepções e olhares passaram a fazer parte desse processo de comercialização de materiais didáticos, que, de fato, trouxe muitas contribuições para o currículo escolar. A política anterior, CNLD (1938), apresentava algumas limitações e dificuldades e estava mais voltada para a compra dos livros didáticos do que para a formação integral dos sujeitos. A partir da nova política (PNLD), novas exigências e rigorosidade passaram a fazer parte do processo de escolha, pois:

No final dos anos 70 e no início dos anos 80, o movimento de ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino foi acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre o conjunto da indústria cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A indústria editorial passou a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependiam da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica. (FONSECA, 2003, p. 53).

O Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que instaurou o PNLD, veio mediar os princípios pertencentes à aquisição, distribuição, avaliação e fiscalização dos livros didáticos para as escolas públicas; era a redemocratização do Brasil. Selva Fonseca (2003) enfatiza que a redemocratização política e o debate nacional e internacional nos anos 1980 redimensionaram os estudos e a compreensão do papel da instituição escolar.

Entretanto, é fundamental salientar que o PNLD contribuiu em um processo rigoroso de avaliação, pois, anteriormente a esse programa, não existiam os editais que regulamentavam e orientavam como os livros didáticos deveriam ser de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996. Para melhor compreendermos o objetivo do PNLD e as políticas públicas do livro didático, vejamos no Esquema 1 uma exemplificação do mapa conceitual elaborado com base no contexto histórico do PNLD de 1985.

Esquema 1 – Programa Nacional do Livro Didático



Fonte: Elaboração das autoras, 2019

Conforme esse esquema é preciso atentar que, mediante a evolução da política dos livros didáticos, ainda existem desafios e também algumas limitações no que diz respeito à sua fiscalização e distribuição, mas, de certa forma, trouxe contribuições na qualidade pedagógica desses materiais.

As análises sobre a importância pedagógica dos livros didáticos e a necessidade de melhorar a qualidade deste material a fim de cumprirem seu papel de contribuição para o conhecimento crítico da realidade remontam ao final da década de 70 e início dos 80, quando pesquisas e estudos acadêmicos passaram a abordar o tema de maneira mais sistemática. Muitos desses estudiosos argumentavam sobre a urgência de se aprimorar os livros e manuais didáticos, sem dispensá-los, dadas as condições da escola brasileira. Outros estabeleciam um histórico, desde as primeiras décadas deste século, entre as políticas educacionais e as questões relativas ao livro didático, como também analisavam os efeitos dos programas governamentais de compra e distribuição de livros didáticos. (PAULA, 2000, p. 2).

É perceptível que, com essas reformas, o PNLD passou a ter novos rumos, por exemplo, maior cuidado em supervisionar os materiais que circulam nas escolas públicas brasileiras, principalmente no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes e sua relação pedagógica com o professor. Nesse sentido, o PNLD continua sendo fruto do campo de pesquisas e embates que ainda carrega muitas ambiguidades, mas, de fato, trouxe avanços ao currículo de História. Para melhor compreensão, atentemo-nos ao Quadro 2 que retrata a estrutura do PNLD e seu processo no campo educacional.

Quadro 2 – Estrutura e função do PNLD

(conclusão)

Pedido	Aquisição	Produção	Análise de qualidade física	Distribuição	Recebimento
A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE	Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei n.º 8.666/93, tendo em vista que a escolha dos livros efetiva-se pelas escolas e são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro	Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa a quantidade de livros a serem produzidos e as localidades de entrega às editoras. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE	O IPT acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados	A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação	Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros.

Fonte: Baseado no PNLD – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2014.

Como vimos no Quadro 2, a estrutura e a função do PNLD é ampliada e precisa, ou seja, cada etapa desse processo mostra como o programa vem crescendo e se solidificando a cada ano, bem como apresenta cada etapa requerida no procedimento de efetivação dos materiais didáticos. Em outras palavras, há todo um contexto social, cultural e econômico que busca mediar a circulação dos livros didáticos no país de forma explícita e integradora.

As políticas educacionais dos livros didáticos mostram a grande relevância desses instrumentos de aprendizagem no espaço escolar. Segundo Basso e Terrazzan (2015):

Enquanto as políticas investem em materiais didáticos buscando alternativas de alcançar a melhoria da qualidade de ensino de forma eficiente e com níveis baixos de custo, os professores assentam na figura do professor o principal elemento capaz de ensinar os alunos, estando os materiais didáticos a serviço de sua prática pedagógica. Assim, constata-se que há dois vieses. O primeiro é o da política educacional, que prioriza a qualidade dos materiais; o segundo é o do professor, preocupado com sua autonomia docente e a viabilidade da utilização de determinados materiais para sua prática e aprendizagem dos seus alunos. (BASSO; TERRAZZAN, 2015, p. 259-260).

De acordo com os autores, essas políticas priorizam e visam distribuir esses materiais didáticos procurando dar ênfase ao processo de ensino e aprendizagem. É importante salientar que, segundo essas políticas e programas, o processo de escolha e distribuição acontece de forma democrática, em que é lançado um edital que contemple a participação

de docentes para assim melhor atender o trabalho desses profissionais, e de educandos e educandas, pois:

[...] muitos professores reconhecem a escolha do livro didático como parte da sua autonomia docente, uma vez que a eles é dada a oportunidade de escolher o material de acordo com sua prática pedagógica, sua experiência e maturidade, bem como com a realidade dos alunos. Por outro lado, há constantes reclamações da forma como se realiza a escolha dos livros didáticos: falta de manuseio e conhecimento do Guia do Livro Didático pelo professor e escolhas realizadas sempre na última hora, impedindo uma análise aprofundada dos livros, o que caracteriza, na maioria das vezes, uma escolha precária. (BASSO; TERRAZZAN, 2015, p. 260).

Um dos fatores que amenizaria essa precariedade nos momentos de manuseio e escolha dos livros didáticos pelos professores seria a criação de medidas que mediem e aproximem as políticas educacionais de materiais didáticos, e as escolas e professores quanto à escolha dos livros, propiciando assim o diálogo com as orientações do MEC/PNLD para que ocorra de fato o ensino e a aprendizagem que são requeridos por essas políticas e programas.

Nesse contexto, para compreendermos as políticas sobre o livro didático em um campo mais específico, no ensino de História, é necessário entender que existe um conjunto de elementos que estão relacionados, tendo em vista que todo esse processo de tramitação dos livros didáticos está regulado por editais que foram criados para melhor escolha, e que possuem critérios rigorosos para serem seguidos por especialistas, editores e professores.

Todo o processo, como vemos, é demorado, o que leva à defasagem dos conteúdos, em algumas disciplinas, quando chegam nas salas de aula. Entretanto, esse não chega a ser um problema um dos maiores problemas do sistema; o que percebemos aqui é o movimento que se estabelece entre as produções, ou seja, a escrita dos livros didáticos, as editoras que os inscrevem e as diretrizes do PNLD. Afinal, dentro de um sistema longo, podemos inferir que os manuais são produzidos cuidadosamente para serem aprovados pelo programa, do contrário seriam desperdiçados grandes investimentos financeiros de ambos os lados, tanto das editoras quanto do governo. Esse caráter do processo de avaliação dos manuais didáticos demonstra como o PNLD influi de forma profunda e direta no mercado editorial de livros didáticos no Brasil. (MATOS, 2012, p. 68).

Vemos aí que o processo de compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos é bastante cuidadoso, sem falar no tempo de todo esse percurso até chegarem às escolas. Na opinião da autora Júlia Matos (2012), isso acaba até interferindo no atraso de conteúdos e informações em razão do longo e rigoroso processo a que são submetidos. Mesmo com todo o cuidado que essas políticas vêm apresentando ao longo desses anos, constatamos que ainda existem algumas falhas quanto à defasagem dos conteúdos e ao manuseio pedagógico desses materiais. Um deles é a usabilidade que o docente faz nas aulas de História e a descaracterização desse ensino em alguns sentidos. Sendo relevante destacar que a nova política de material didático (PNLD) tornou-se importante para o mercado de livros didáticos tanto no processo de aquisição do Estado como uma espécie de capital simbólico e uma política que visa assegurar a qualidade

do ensino nas escolas públicas (MATOS, 2012). À vista disso, Miranda e Luca (2004) destacam:

Pesquisas realizadas em território nacional e patrocinadas pelo próprio MEC indicaram, em momentos distintos, que há problemas incontestáveis envolvendo atrasos sistemáticos na edição e distribuição do guia para as escolas, incongruências de toda ordem no tocante à escolha feita pelos professores e envio das obras pelo FNDE, atrasos na recepção dos livros por parte das escolas, bem como fragilidades envolvendo o processo de utilização das obras enviadas, que chegam até mesmo a ser desprezadas e desconsideradas pelos professores. Todos esses problemas, no entanto, derivam do processo de operacionalização administrativa do programa e, portanto, escapam por completo à competência da comissão avaliadora, que não tem nenhuma possibilidade de ingerência nessas questões. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126).

Com essas mudanças e avanços, a política de escolha do livro didático de História também sofreu alterações e trouxe significativas inovações ao currículo de História, como afirmam Miranda e Luca (2004):

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127).

É notório que os livros didáticos passaram também a ter novas percepções e novos olhares sobre suas múltiplas faces no campo educacional. Um deles é a sua influência mercadológica: à medida que as

políticas avançam, o mercado editorial segue junto, interferindo de forma indireta nos processos de escolhas no mercado do livro didático de História.

A produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência. Porém, não se podem desprezar os elos possíveis entre a prática de avaliação vinculada a essa política pública e o seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico escolar presentes nas obras didáticas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 131-132).

O PNLD (1985) trouxe também significativas mudanças para o livro didático de História, uma vez que, como já falamos, o processo de escolha, avaliação e distribuição tornou-se mais rigoroso e cuidadoso quanto aos conteúdos, à formação da consciência histórica de educandos e educandas, à discussão sobre os menos favorecidos da sociedade como indígenas, negros e mulheres, antes invisibilizados ou não incluídos na discussão dos conteúdos. De acordo com Miranda e Luca (2004, p. 134): “A partir do PNLD é possível depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa.”

Batista (2001) apresenta algumas recomendações sobre o PNLD quanto ao livro didático:

São necessários, pelas razões apresentadas, esforços para que o PNLD contribua para o desenvolvimento de novas concepções de livro didático; dê acolhida a propostas de novos modos de relação do manual com o trabalho docente; possibilite uma renovação dos padrões editoriais associados ao conceito de livro didático que se cristalizou na tradição brasileira. Em outros termos: para que o MEC atue de modo mais significativo na promoção de um ensino de melhor qualidade, é necessário ampliar a concepção de livro didático, possibilitando que a oferta de materiais inscritos se diversifique e se enriqueça. (BATISTA, 2001, p. 31).

Desse modo, o PNLD, logo que entrou em vigor como política pública dos livros didáticos em 1995, em razão das muitas exigências do Programa, constituiu-se e esteve alinhado à Constituição Federal (1988), à LDBEN (1996) e aos PCN (1997), trazendo, assim, muitas contribuições para o currículo escolar: “[...] com a virada para o século XXI, o sistema educacional foi reestruturado mediante diretrizes para os diferentes níveis de ensino, preparando o terreno jurídico para a criação da Base Nacional Comum Curricular.” (ROCHA, 2017, p. 16).

À vista disso, o PNLD tem um papel preponderante como política na que diz respeito à oferta de livros didáticos nos últimos vinte anos, visando, assim, a novas reformulações pedagógicas, metodológicas e conceituais, bem como à supressão de erros, anacronismos e estereótipos que foram sendo eximidos aos poucos desses materiais. Foi por meio dessas inovações que o livro de História passou por profundas transformações na avaliação pedagógica (CAIMI, 2017).

Quanto aos aspectos positivos e evolutivos, ainda existem desafios, pois:

[...] o PNLD atravessou diversas gestões presidenciais no decurso de 30 anos, mantendo a concepção básica de que o Estado deve dedicar atenção ao processo de produção, editoração, avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, assegurando as condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados. (CAIMI, 2017, p. 40).

Com o avanço dessa política, o cuidado quanto à qualidade de ensino e aprendizagem do livro de História passou a ter novas concepções como a minimização de erros conceituais, simplificações explicativas, dentre outras fragilidades, passando assim a:

[...] supressão de situações de estereótipos e preconceitos, além de avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros. Nesse particular, mudanças de concepção e editorial trouxeram recursos de outros meios de comunicação, visualizadas em páginas que contêm textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos. (CAIMI, 2017, p. 41).

Como vimos, houve avanço na política do livro didático, todavia existem limitações quanto aos conteúdos retratados que estão relacionados com muitos fatores que ainda continuam reforçando estigmas descontextualizantes. Caimi (2017) salienta que as políticas públicas de materiais escolares precisam ser relativizadas, uma vez que os saberes escolares veiculados no currículo em ação provêm: da cultura escolar, do setor editorial, das práticas sociais e culturais, das mídias, dos saberes docentes e da própria tradição do livro didático.

Em suma, vemos a importância desse Programa para as instituições públicas brasileiras que têm o interesse em oferecer suporte para o trabalho docente e para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Ao mesmo tempo que exerce o papel de indutor de uma determinada política pública, dispondo de um conjunto de orientações e exigências que coadunam com a legislação vigente e com os valores socialmente consentidos em cada época, o PNLD expressa, no conjunto de suas regras e procedimentos, o respeito à pluralidade teórico-metodológica das diversas áreas do conhecimento e o cultivo à liberdade de expressão de autores/editores. (CAIMI, 2017, p. 50).

Destarte, precisamos avançar mais um pouco no que diz respeito aos procedimentos de investigação e problematização dos livros de História, sendo necessário ampliar as estratégias para a melhoria das políticas educacionais públicas de compra e distribuição de materiais didáticos. É importante lembrar que essas políticas não são dádivas de governantes, nem tributárias de mecanismos, mas representam o resultado de longas lutas e de esforços de vontades e mentes de situações históricas concretas que definiram sua dimensão, profundidade, abrangência e alcance (BEZERRA, 2017). Goularte e Melo (2013) afirmam:

Até o ano de 2003 não era previsto na LDB o ensino da cultura afro-brasileira, o que veio a ocorrer com a promulgação da Lei n.º 10.639 – fruto de reivindicação do Movimento Social Negro - que teve por propósito acrescentar nos currículos oficiais das redes de ensino a temática História e Cultura Afro- Brasileira. Conforme estabeleceu essa lei, nos currículos da educação básica, deveria constar a história da África e dos africanos, bem como a cultura negra brasileira, incluindo desde

a luta dos negros no Brasil até a contribuição deste povo para as diferentes áreas – social, econômica e política – referentes à História do Brasil. (GOULARTE; MELO, 2013, p. 38).

Nesse sentido, as muitas lutas e resistências desses movimentos contribuíram sobremaneira para o currículo de História, uma vez que, se não houvesse essa busca por “igualdade” de direitos, inclusão e equidade das políticas afirmativas, talvez esse currículo não avançasse minimamente nas discussões. Contudo, mesmo essas políticas afirmativas ganhando visibilidade na sociedade, o seu progresso é lento e requer maior discussão, principalmente no ensino de História. Goularte e Melo (2013) enfatizam:

Assim, constatamos que mesmo após a promulgação da lei 11.645/08 é escassa a abordagem de temáticas relacionadas à cultura e à história dos negros e dos índios, pois, quando o referido assunto foi mencionado, ocorreu de forma muito superficial corroborando a premissa defendida por Santomé (2009), de que a temática orientada pela Lei 11.645/08 é, ainda, trabalhada na forma de currículos turísticos. Em outras palavras, a Lei 11.645 é abordada levemente, o que permite que os livros sejam aprovados pelo PNLD já que estão em conformidade com a legislação. Entretanto, o objetivo legal não é cumprido, uma vez que o intercâmbio cultural é comprometido em virtude da maneira como é abordada a temática nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. (GOULARTE; MELO, 2013, p. 52).

Mediante esse contexto histórico acompanhado e marcado por mudanças, conquistas e ainda algumas limitações, é possível que pesquisas sejam desenvolvidas e considerações mais aprofundadas sejam realizadas a respeito do mercado editorial, da imprensa, do processo de avaliação, dos

impactos do Programa na comunidade acadêmica, educacional e editorial, do processo de escolha e do uso do livro didático (BEZERRA, 2017).

3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL: NOTAS SOBRE AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

Os livros escolares, cujo objetivo é ensinar-nos a história da nossa terra e do nosso povo, são em geral escritos num espírito maniqueísta, seguindo as clássicas antíteses – os bons e os maus, os heróis e os covardes, os santos e os bandidos. Via de regra, não se empregam nesses compêndios as cores intermediárias, pois seus autores parecem desconhecer a virtude dos matizes e o truísmo de que a História não pode ser escrita apenas em preto e branco.

Érico Veríssimo

Na leitura do trecho da obra de Érico Veríssimo (1905-1975)¹⁸, vemos que o escritor brasileiro trouxe uma reflexão significativa sobre a “missão” dos livros didáticos em seu sentido congênito no que diz respeito à formação dos estudantes. O propósito desses livros era classificar e denominar os conteúdos nos bancos escolares que estavam presos às concepções eurocêntricas e ancorados em “verdades prontas” e acabadas.

A política de criação dos livros didáticos de História não apresenta somente esse caráter de dominação, mas também é fruto de conquistas

18 Escritor brasileiro dos mais populares do século XX, que escreveu inúmeros textos, como poemas, poesias, pensamentos e frases, deixando um legado rico para todas as gerações.

de ações afirmativas que trouxeram muitas contribuições no campo metodológico para o professor de História.

Inúmeras questões são preponderantes para serem discutidas ao retratarmos a política de escolha, compra e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil. O processo de comercialização anterior a essa política era constituído por diversos fatores que estavam e estão atravessados por dilemas políticos e econômicos. Bittencourt (2011) enfatiza:

Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares. (BITTENCOURT, 2011, p. 301-302).

Uma das primeiras políticas que surgiu sobre os livros didáticos foi a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada em 1938¹⁹, que fiscalizava e regulava todos os materiais didáticos que transitavam no país, frisando que ela teve um grande domínio na movimentação dos livros didáticos. Segundo Selva Fonseca (2003):

A partir desse período, o Estado impulsionou a indústria cultural vinculando-a diretamente ao processo de democratização, ampliação ou massificação do ensino. [...] houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial

19 Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, composto por 15 membros nomeados pelo presidente da República.

brasileira, em plena expansão, por meio dos incentivos estatais. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas escolas. (FONSECA, 2003, p. 50).

À vista disso, vários foram os fatores que intervieram na instituição e consolidação dos livros didáticos no Brasil, especificamente com relação aos livros de História, que estavam absorvidos pelas políticas sociais, econômicas e culturais, além da indústria cultural alinhar-se ao processo de regulação e controle do Estado principalmente no período da ditadura militar (1964-1984). Sem falar que esses materiais didáticos, *a priori* e por muito tempo, vinham de outros países, como França e Estados Unidos, e eram comprados e distribuídos nas escolas brasileiras, em que os professores não tinham a oportunidade e a autonomia de escolher as obras que já chegavam prontas para serem utilizadas. Bittencourt (2017b) assevera que a forte presença francesa na produção e nas propostas curriculares dos livros didáticos brasileiros ocorreu por muitos anos.

Compreendemos que o livro didático no ensino de História representou e representa um marco importante na historiografia brasileira, e atualmente vem trazendo muitos questionamentos sobre a sua utilidade pedagógica e metodológica nas salas de aula, uma vez que ele é o currículo que rege uma das metodologias trabalhadas por professores e professoras que têm como objetivo o ensino e a aprendizagem. Assim, é relevante salientar que o livro didático em sua dimensão geral se constitui como um objeto cultural de múltiplas interpretações desde a sua constituição à sua aplicação. Bittencourt (2017b) afirma:

[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são

variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BITTENCOURT, 2017b, p. 73).

É importante trazermos à memória que a relação entre livro didático e História passou por muitos obstáculos e até hoje, mesmo com os avanços dessa discussão, ainda há traços do desconhecimento por parte da maioria dos estudantes e também professores, principalmente quando nos reportamos ao currículo da educação básica de História.

A superficialidade dos conteúdos ainda se destaca e se materializa nesse instrumento de aprendizagem, por exemplo, a questão étnico-racial só adquiriu espaço a partir da discussão dos PCN de História (1997) e também das reivindicações do movimento negro e indígena. Todavia, ganhou visibilidade e consistência com a instituição das Leis nº 10.639/2004 e nº 11.645/2008. A alteração na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – quando instituiu as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, marcou significativamente quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, explicitado no ensino de História. Podemos ver isso no artigo 1º, inciso 2º:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, 2003).

Ressaltando que as medidas aprovadas, por exemplo, a Lei nº 10.639/2003 e posteriormente a instituição da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), tiveram e têm por objetivo não somente a inclusão da temática da

pluralidade cultural no currículo de História, mas também desenvolver as políticas de reparação e de ação afirmativa para os povos afrodescendentes e indígenas (MATTOS; ABREU, 2008). Com a reformulação do currículo de História, o ensino passou a ser visto com outros olhares e propôs reflexões a partir dos questionamentos e indagações de educadores e movimentos sociais que obtiveram com as lutas em prol da democracia reforçada pela Constituição de 1988 e a implantação da LDBEN de 1996. É importante destacar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) fez parte desse processo de inclusão no currículo sobre a diversidade cultural. Teve por objetivo contribuir no desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, educação inclusiva e direitos humanos, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Essa política trouxe contribuições significativas quanto ao reconhecimento da diversidade, possibilitando a inclusão de populações no que diz respeito às especificidades educacionais, promovendo, assim, a equidade, principalmente a partir de uma educação voltada às Relações Étnico-Raciais.

Outra questão acerca do ensino de história e que perpassa pelo conteúdo das coleções didáticas de história, é a apropriação de conceitos por vezes preconceituosos e ultrapassados, temos como exemplo a visão estereotipada do negro e do índio dentro do livro didático, a começar pelas relações de opressor e oprimido dentro do âmbito escravocrata, e a visão do índio como ser romantizado e ingênuo através da literatura, que estão totalmente distante do que foi e do que o cotidiano indígena e afrodescendente do nosso país. Estereótipos que perpassam até por questões que parecem simples, mas que há muito tempo já foi desconstruído, como no caso do 'descobrimento do Brasil' que hoje

sabemos que foi mais uma invasão do que um 'descobrimento'. (SILVA; SANTOS, 2015, p. 7).

Mesmo com as renovações curriculares, os PCN, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a LDBEN 1996, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 –que posteriormente foi alterada pela Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 – são documentos que ainda enfrentam desafios para serem postos em prática.

Nessa perspectiva, questionamos: mediante as várias políticas criadas pelo Estado para o livro didático, dentre elas, para o livro de História, quais são as suas reais contribuições na formação de professores e estudantes do ensino fundamental? Quais os cuidados dessa política na escolha dos materiais didáticos de História, tendo em vista que o processo de compra e escolha se constitui um dos principais elementos para a formação histórica desses sujeitos?

É nesse panorama que procuramos contextualizar como ocorreu essa política dos livros didáticos no Brasil, sobretudo quanto aos livros de História, apontando algumas reflexões para entendermos o contexto histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que existe todo um processo que move a política de compra e distribuição de materiais didáticos acompanhado por prerrogativas que buscam atender às necessidades do ensino e da aprendizagem dos estudantes da educação básica, mormente do ensino fundamental. Entretanto, há todo um contexto que não é simples, mas requer a complexidade e a mediação de todos os envolvidos nessa construção política, social, cultural e econômica.

As situações históricas apresentadas neste artigo dizem respeito às muitas lutas e resistências dos movimentos sociais (Movimento Negro²⁰ e Indígena²¹) que abrangeram a instituição das Leis nº 10.639/2004 e nº 11.645/2008, fruto dessas manifestações, o que trouxe como contribuição um novo desempenho no currículo de História, uma vez que a temática étnico-racial passou a ser pensada a partir de novos olhares e reflexões para o ensino de História.

Podemos afirmar que, desde a instituição do PNLD (1985) até os dias atuais, vem crescendo cada vez mais o número de compras e distribuição de livros didáticos, tendo em vista que os estudantes da educação básica (ensino fundamental e médio) correspondem a 90%, segundo Célia Cassiano (2017). Por outro lado, a atual conjuntura política e governamental Federal impõe medidas de centralização com o objetivo de incuti valores preconceituosos e discriminação, reforçando uma leitura eurocêntrica sobre os livros didáticos. Os avanços que conseguimos nos últimos anos têm sido abortados por posturas autoritárias. Temos que pensar em políticas públicas do livro didático que garantam e que contenham a história de toda uma diversidade brasileira.

20 São vários tipos de movimentos realizados por diversas pessoas que lutam contra o racismo, o preconceito e buscam por seus direitos, que estão pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

21 Lutam e atuam na defesa dos direitos indígenas listados na Constituição Federal (1988) e resistem ao retrocesso na aplicação desses direitos. Podemos citar, por exemplo, a questão da demarcação de terras que, desde a época colonial até os dias atuais, representa um problema enfrentado pelos indígenas que sofrem as mais variadas formas de violência.

REFERÊNCIAS

BASSO, Lucimara del Pozzo; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Organização e realização do processo de escolha de livros didáticos em escolas de educação básica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 256-272, 2015.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 360-375.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017b. p. 69-90.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: história**,

geografia. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino da História das Culturas afro-brasileiras e indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008a. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: história: ensino fundamental anos finais**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. *In*: ROCHA, Helenice (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2017. p. 83-100.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. *In*: ROCHA, Helenice (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2017. p. 33-54.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, v. 13, n. 2, 2013.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas”: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

MATOS, Júlia Silveira. **A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico**. 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3231>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

PAULA, Ricardo de. A política de seleção e distribuição dos livros didáticos de História no estado de São Paulo, 1997-1999. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2000. p. 1-15. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0505p.PDF>. Acesso em: 13 mar. 2019.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2017.

ROTA, Alesson Ramon. A implementação da Comissão Nacional do Livro Didático no Estado Novo, 1937-1945. **Revista Cadernos de Clio**, v. 5, n. 1, 2014.

SILVA, Renan de Oliveira; SANTOS, Carlos Arthur da Silva. Livro didático e ensino de história: reflexões a cerca das produções historiográficas sobre o livro didático e o ensino de história. In: CONGRESSO NACIONAL

DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID4414_07092015103820.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

VERÍSSIMO, Érico. **Incidente em Antares**. São Paulo: Globo, 1994.

CAPÍTULO II



PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Não há nada mais triste que agirmos mecanicamente na profissão docente, sem olharmos nos olhos dos nossos educandos e educandas, sem sentir seus corações e tocar sua alma. Isso não significa que não seremos rigorosos, exigentes e metódicos. Significa, simplesmente, que seremos humanos, amorosos e sensíveis aos desafios vivenciados no processo de ensino e de aprendizagem.

Roseane Amorim



PROJETO RAÍZES NEGRAS

POR UMA HISTÓRIA RECONTADA ÀS
PESSOAS, DENTRO E FORA DA ESCOLA

» *Andréa Giordanna Araujo da Silva*

“Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.”

(FERNANDES, 2019, p. 75)

1 INTRODUÇÃO

O texto caracteriza-se como reflexão a respeito de uma produção de autoria coletiva, desenvolvida em parceria com graduandos do Curso de Pedagogia e mestrandos em educação da UFAL e professores graduados em História e em Pedagogia. Trata-se da exposição das práticas pedagógicas desenvolvidas com graduandos de cursos de licenciaturas, professores atuantes no ensino fundamental e no ensino médio e com de diferentes públicos residentes na cidade de Maceió. A experiência de formação foi desenvolvida como parte das atividades do Projeto de Extensão “RAÍZES

NEGRAS DO BRASIL E DE ALAGOAS: POR UMA HISTÓRIA RECONTADA NAS ESCOLAS” (Projeto Raízes Negras). Contando com um grupo de 9 voluntários e uma coordenadora, a ação de extensão foi desenvolvida, no período de 2018-2019, pelo grupo de pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

O estudo apresenta a descrição e a análise dos obstáculos enfrentados (e ultrapassados) e das inventividades necessárias à abordagem de conteúdos e práticas no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito escolar, na universidade e na sociedade. Para análises dos efeitos sociais e individuais do projeto, utilizam-se, como documentos de pesquisa, os Relatos Individuais de Aprendizagem (textos escritos), produzidos pelos membros do projeto, e o Relatório Final do Projeto, produzido e entregue à Pró-reitora de Extensão da UFAL. Os relatos foram enumerados em ordem crescente para efeito de catalogação, análise e exposição de seus conteúdos neste estudo. Logo, os fragmentos das narrativas dos colaborados e a descrição do processo de formação e atuação social vivido pelos membros do projeto são objeto de análise deste estudo.

O Projeto Raízes Negras teve como objetivo (inicial) orientar a atuação político-profissional dos futuros professores de Pedagogia e de História e colaborar com a formação continuada dos professores atuantes nos ensinos fundamental e médio na abordagem dos conteúdos e na elaboração de práticas formativas em consonância com os objetivos sociais e político-pedagógicos descritos ou propostos nos documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que estabeleceu o estudo obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação

básica (BRASIL, 2008). Entretanto, o movimento da realidade objetiva nos conduziu a modificar e ampliar os nossos objetivos e ações. Assim, neste texto trataremos de descrever e refletir a respeito das atividades desenvolvida no Projetos Raízes Negras, que foram divididas em três eixos pedagógicos: Formação Teórica, Formação Pedagógica e Ação Cultural²².

2 O PROJETO RAÍZES NEGRAS: DA INTENCIONALIDADE POLÍTICO-PEDAGÓGICA À REALIDADE ESCOLAR

A diversidade de práticas realizadas e a criatividade necessária e imposta aos membros do projeto são as primeiras implicações da ação de extensão e foram resultantes das dificuldades enfrentadas para a realização da ação de extensão. No início, o projeto tinha como objetivo realizar atividades de ensino e pesquisa em uma escola que se tornou parceira do projeto e ofertava os anos iniciais do ensino fundamental; estava inserida em um bairro da periferia (Cidade Universitária) do município de Maceió e ficava próxima à universidade. A metodologia de atuação do projeto consistia em realizar a catalogação do conjunto de textos escritos e pedagógicos presentes na escola, especialmente os recursos didáticos e os textos teóricos relacionados à temática do projeto, organizar o acervo e deixá-lo acessível aos manuseios dos professores e alunos. Depois utilizaríamos as obras identificadas para planejar as oficinas pedagógicas que deveriam ser realizadas com os (as) professores (as) e as oficinas temáticas que seriam realizadas com os (as) estudantes crianças dos anos iniciais do ensino fundamental; tendo como temáticas norteadoras: História do Negro no

22 Acredita-se que as três formações sejam complementares e ocorram simultânea, porém realizou-se as divisões para efeito de organização, divisão de tarefas e atuação dos membros do projeto.

Brasil e História do Negro em Alagoas. Nosso objetivo era ofertar formação continuada aos professores no horário de trabalho e no espaço de atuação profissional. Também seriam ofertadas, aos (às) estudantes do ensino fundamental, vivências de práticas formativas com recursos lúdicos: aplicação de jogos, interpretação de músicas, contação de história com literatura infantil e produção de artefatos culturais (bonecas Abayomi e esculturas com papel) sobre a temática do projeto. Assim, enquanto os professores estivessem em formação pedagógica, os estudantes estariam em formação cultural mais ampla. Todavia, muitos obstáculos foram vivenciados no curso do projeto idealizado.

Durante a realização do trabalho de campo, fase do levantamento e da classificação dos materiais didáticos disponíveis na instituição de ensino parceira do projeto, a escola passou por uma reforma em sua estrutura física (pintura das paredes). Neste período, os materiais didáticos (livros), que estavam em duas estantes presentes na sala dos professores, foram deslocados de sala e misturados. Posteriormente, algumas das obras foram doadas, pois, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), alguns textos didáticos foram considerados, pelo corpo profissional da instituição, com conteúdo de ensino e indicações pedagógicas defasados, ou, ainda, a escola informou que não existia mais o espaço para guarda de todos os livros que existiam na instituição. Também, devido à realização da greve dos professores da rede municipal de ensino de Maceió, em 2018, o número de dias letivos no calendário escolar ficou muito restrito para a realização do trabalho pedagógico, assim a escola não pode promover espaços dentro da instituição para realização das oficinas pedagógicas com os professores no turno do trabalho, como era a proposta do projeto.

Assim, para garantir a formação pedagógica, eixo central do projeto, e considerando as dificuldades vividas para o desenvolvimento das atividades de formação continuada (Oficinas Pedagógicas) no interior da “escola parceira”, realizamos diferentes atividades de formação, buscando ofertar formação planejada aos professores e aos graduandos participantes de eventos acadêmicos promovidos pelo Centro de Educação da UFAL.

As soluções encontradas para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas com os professores ampliaram o público do projeto e possibilitaram aos (às) estudantes universitários e professores (as) de várias instituições do cenário alagoano, e de outras partes do país, a formação continuada ou complementar que almejavam obter, visto que a presença nas oficinas ou exposições apresentadas pelo projeto ocorreu a partir da inscrição voluntária do participante na ação vinculada ao projeto de extensão. Assim tivemos um número de participantes muito superior ao que almejavamos no início das nossas atividades. O que nos possibilitou observar que a temática do projeto é objeto de interesses dos professores em formação inicial e de diferentes sujeitos não inclusos no universo acadêmico: mulheres grávidas, grupos comunitários, pais, crianças e idosas, como apresentaremos adiante.

Observa-se que mesmo que tenhamos políticas de compra de matérias didáticos e paradidáticos nas escolas, no período em que entrou em vigor as diretrizes para a oferta da educação para as relações étnico-raciais nas escolas, como os Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017- atual), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1985-

2017)²³ e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (1997- 2014)²⁴, por vezes, as instituições, devido a suas estruturas físicas reduzidas para o trabalho pedagógico, não dispõem de espaço para constituição de uma biblioteca escolar, como era o caso da escola em que atuamos. O resultado é que as instituições não conseguem ter um acervo amplo e organizado de materiais didáticos e teóricos que sirvam de suporte ao trabalho docente.

A inadequação da estrutura física das escolas ao trabalho pedagógico, já foi objeto de crítica de diferentes teóricos, entre eles Anísio Teixeira, que idealizou, na década de 1930, a escola-parque, considerando a arquitetura escolar como princípio educativo:

Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apoiem, como uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que acalentam os ideais de uma reconstrução da própria vida, pela escola. (TEIXEIRA, 1935, p. 204 *apud* DÓREA, 2000, p. 09).

Ainda, as precárias condições de trabalho, provoca a necessidade dos professores participarem do movimento de greve, isto cria mais um obstáculo à execução do calendário escolar e, como resultado, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores necessitam passar por processos de (re)seleção e exclusões, que incluem definir quais atividades têm mais relevância na formação geral das crianças e atendem as demandas

23 Em setembro de 2019, quando foi encerrado o projeto de extensão o PNDE tinha sofrido alterações e passou a ser denominado de O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (2017) e passou a apresentar como objetivo “disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2019).

24 O programa realizava a compra, pelo governo federal, de livros literários para as escolas públicas e foi encerrado em 2014.

dos órgãos de “inspeção” escolar. No final da reforma e do movimento de greve, tentamos (re) agendar um momento para a formação dos professores e dos estudantes na “escola parceira”, porém fomos informados que seria o período de realização da Provinha Brasil e não havia tempo no calendário escolar para realização das atividades do projeto naquele momento:

Estamos organizando a semana da criança, depois teremos a gincana d português e mata ética e no fim do ano d²⁵ outubro teremos a prova Brasil com os alunos, por isso não te respondi.

Preciso de tempo para nos organizar e te avisar. Pode ser? (Coordenadora Pedagógica, 2019).

No momento em que esta resposta foi produzida, já estamos a mais de um ano tentando realizar a atividade pedagógica na escola. Essa foi a segunda recusa da escola. No primeiro semestre de 2019, acordamos com a escola a realização da oficina pedagógica com os professores, organizamos o material pedagógico, confirmamos a data e ao chegarmos na escola, fomos informados que não poderíamos realizar a formação porque os professores estavam realizando o planejamento pedagógico do semestre. Recorremos as outras escolas e obtivemos a mesma resposta: falta de tempo no calendário escolar.

RELATO 3

Dentre as atividades desempenhadas, a que mais me chamou atenção foi não ter conseguido realizar a oficina na escola devido à falta de planejamento da direção/ coordenação o que demonstra que temáticas como esta são pouco valorizadas no âmbito escolar. (Pedagoga, colaboradora externa no Projeto, RELATO 3, 2019).

25 As conversas, com a coordenadora da escola, foram experienciadas pelo whatsapp, por isso a escrita original foi mantida.

A gestão da escola parceira apontou para possibilidade de realização da ação em outra ocasião, porém como não foi definida data, optamos por encerrar nossas atividades com o que tinham conseguido realizada até o mês de maio de 2019: o mapeamento parcial dos livros didáticos e de outras obras literárias alocadas em duas estantes da sala dos professores.

A citação da resposta negativa e a justificativa da coordenação da escolar nos induz a pensar as prioridades de formação, práticas e conteúdos ofertados as crianças das escolas públicas e a impossibilidade do tratamento das questões étnico-raciais, ou que aborde outras questões sociais, nos eventos escolares como atividades estruturais, como a Semana da Criança, por exemplo. Se não é possível tratar as questões sociais nos campos disciplinares, os materiais didáticos não abordam a presença do negro de forma positiva ou o excluí da história oficial (PIRES, 2009; ADÃO, 2017), as práticas festivas não são momentos para estas abordagens, a como formação continuada no interior da escola não pode ocorrer por falta de tempo no calendário escolar, cabe os questionamos sobre Onde e quando serão abordadas a história e cultura do negro na escola? Quais espaços estão reservados para o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) no calendário escolar?

Nossa experiência no desenvolvimento de dois projetos de extensão relacionados à temática da História do Negro no Brasil, no período de 2016-2019, nos autoriza a refletir sobre a necessidade de maior atenção das Secretarias de Educação e de responsabilidade das gestões escolares com o cumprimento da legislação educacional. Se não existir qualquer forma de identificação oficial da abordagem dos conteúdos curriculares obrigatórios, a escola pode negligência a oferta de saberes e práticas dos campos disciplinares. Não estamos afirmando que desejamos a inclusão da

história, como conteúdo obrigatório de avaliação, na Provinha Brasil, não concordamos com esses recursos de avaliação do desempenho estudantil e escolar. Desejamos que formações sejam realizadas para e na escola, visando incentivar a vivência de conteúdos importantes à formação sociocultural da criança, que os currículos e o divisão do tempo escolar sejam organizados de forma democrática, respeitando os campos disciplinares e as ações culturais não disciplinares necessárias à formação ética, política, estética e emocional das crianças, não priorizamos uns campos disciplinares (matemática e português) e excluídos outros (história, geografia e artes).

Não foi possível coletar dados sobre as formas de abordagem e os momentos de realização de práticas pedagógicas relacionadas à Educação para as relações Étnico-Racial na escola. Porém, no primeiro contato com a escola foi apresentado um conjunto de jogos didático, produzidos pelos graduandos do curso de pedagogia (2016-2018), que, devido ao seu caráter lúdico, poderia ser utilizado como materiais pedagógicos para nas atividades da Semana da Criança. Embora fosse possível, ao grupo, realizar adequações e promover práticas divertidas e formativas em um momento festivo como o descrito, devido ao conjunto de tentativas malsucedidas, decidimos aceitar a recusa da instituição e não propor novas atividades.

A pesquisa de Silva e Rossi (2013) discorre sobre a prioridade conferidas aos estudos de algumas disciplinas e conteúdos escolares impulsionada pela realização dos exames de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes. No caso, dos anos iniciais do ensino fundamental, existe uma prioridade quando ao ensino de português e matemática, disciplinas avaliadas pela Provinha Brasil. Neste cenário, as disciplinas relacionadas à área das Ciências Humanas, como a história, onde são

usualmente abordadas temáticas sociais, históricas e políticas desde a infância, são secundarizadas no currículo, tendo carga horárias mínimas²⁶.

O estudos das questões étnico-raciais na educação básica tem sido um movimento de resistência, que deve ser ainda mais reforçado no presente, pois a criação dos itinerários formativos instituídos pela reforma do ensino médio, implica que caberá cada vez mais ao ensino fundamental tratar de conteúdos relacionados a história dos negros e indígenas no Brasil, pois a reforma retira a possibilidade de vivência das disciplina de história, geografia , sociologia e filosofia, por aqueles que não escolhes 3 dos 4 itinerários definidos como estruturais para o Ensino Médio.

Como a reforma do Ensino Médio, instituída Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (**BRASIL, 2017**), o currículo prescrito deste nível da educação básica ficou dividido em dois blocos de ensino: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. O primeiro segue as diretrizes da Base Comum Curricular Nacional – Ensino Médio (BRASIL, 2019), o segundo deverá ser organizado de acordo com os interesses e demandas de ensino dos sistemas de ensino dos estados da federação e das escolas. Tratados como eixos formativos: o empreendedorismo, a investigação científica e a mediação e intervenção sociocultural, correspondem a 40% da carga horária do curso do Ensino Médio. Assim, 60% da carga horária ficou reservada para as disciplinas instituídas como obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês) e os 40% do tempo deverão ser destinados os itinerários formativos: Linguagens (Português, Inglês, Artes e Educação Física), matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2019). O (A) estudante

26 De modo geral as escolas alagoanas ofertam uma aula de história por semana aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

deve selecionar um dos itinerários para concluir sua formação na educação básica. Neste quadro pedagógico, apenas em um dos itinerários, o de Ciências Humanas e Sociais, será possível abordar conteúdos e práticas específicas relacionadas à questão do Negro no Brasil, visto que nos demais itinerários será apenas possível tratar do assunto de forma transversal (ou não abordar).

É importante pontuar que o Projeto Raízes Negras foi incluso na seleção do Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas-ProCCA (UFAL, 2018), da Pró-reitora de Extensão da UFAL, Edital nº 04 PROEX, de 07 de fevereiro de 2018, porém, embora tenha sido aprovado, e mesmo estando em sua segunda versão e apresentando resultados positivos, não foi contemplado com bolsa, o resultado é que realizamos as atividades financiando nossas ações de ida à escola e de compra de insumos para realização das oficinas. Isto nos transformou, mesmo que de forma temporária, em um grupo de militância social e política no âmbito da universidade. Mesmo com muitos obstáculos, aprendizagens foram desenvolvidas pelos membros do projeto e relações humanizadas foram estabelecidas no âmbito acadêmico:

RELATO 5

Já nos primeiros momentos a aproximação com os teóricos e as discussões foi com muita qualidade. Cada texto foi uma leitura prazerosa e de descoberta que fez valer muito ter lido, em especial “O Genocídio do Negro Brasileiro” de Abdias Nascimento. As visitas na escola, mediada pela professora, nos permitiu aprender (enquanto pesquisadora) como entrar numa escola, a importância de como falar, o que falar, e, saber esperar a resposta da instituição e até onde deve ir.

Enfim, a meu ver todo esse projeto foi muito rico. O embasamento teórico, a escuta do outro no próprio grupo, a tentativa de entrar numa escola para esse tipo de formação (que nos dá formação também), a sistematização de encontros com professores e estudantes dentro do CEDU. O comprometimento do grupo pelo grupo também foi lindo. E, neste ponto eu agradeço demais a cada integrante, [...]. (Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, RELATO 5, 2019).

RELATO 4

[...] confesso que foi meu primeiro contado com a análise literária, dessa forma a partir esse projeto meu olhar para cada livro, revista, livreto ou qualquer obra literária possui um olhar mais criterioso na identificação qualitativa e da real proposta das informações contidas. (Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, RELATO 4, 2019).

3 RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO (NÃO) TÊM FRONTEIRAS

Para o desenvolvimento da Formação Teórica, primeiro eixo estrutural do projeto, foram realizados estudos dialógicos semanais, com os membros da ação de extensão, visando promover o aprofundamento teórico das questões relacionadas à questão do negro no Brasil e em Alagoas (RIBEIRO, 2017; NASCIMENTO, 1978; PEREIRA, 2010; SANTOS, 2011; SILVA, 2014; MOURA, 1992; ENGEL, 2016; PINTO, 2016, MUNANGA, 2004). A ação possibilitou a ampliação da proposta do projeto, visto que a partir das discussões partilhadas, os membros do projeto sentiram-se estimulados, de forma individualizada e em grupos, a realizar atividades diversas que estivessem vinculadas aos eixos e temática do projeto. Assim, palestras, oficinas, minicurso e participação em roda de conversa foram realizados

em eventos acadêmicos e comunitário como ações do projeto de extensão. Por conseguinte, os encontros para o estudo teórico e planejamento das ações pedagógicas possibilitaram: concretizar ações de formação teórico-prático para os professores mais consistentes com o exercício da docência e com a atuação político-crítica no interior das escolas; refletir sobre as reais demandas para formação dos professores no cenário alagoano; e pensar os caminhos possíveis para uma convivência social etnicamente mais democrática e igualitária.

A formação teórica, no âmbito universitário, possibilita ampliar o acervo de saberes dos professores e, principalmente, promove mudanças na posição política e nos discursos construídos pelos sujeitos, como expressam os relatos de duas colaboradoras do projeto sobre suas aprendizagens:

RELATO 2

No grupo de estudos, devo dizer que foi um pouco doloroso, a história dos negros no Brasil, e como as relações entre os povos se deram. Nos passaram uma ideia equivocada da verdade. Houve resistência, ainda há, as mulheres negras foram submetidas a uma série de atrocidades, de tantas formas. Mas resgatar essa memória, que foi negada e escondida, é necessário para que esses processos, como a escravização, sejam conhecidos e repudiados. (Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, RELATO 2, 2019).

RELATO 3

Através da leitura das produções teóricas de Nascimento (1978), Pereira (2010), Ribeiro (2017), Albuquerque (2006), Silva (2014) foi possível aguçar o olhar para as questões referente à História dos Negros no Brasil e em Alagoas, sendo possível identificar e compreender as práticas de resistências realizadas por esses sujeitos e

a forma como a história oficial silencia e estigmatiza a presença do negro na história, onde, por vezes, limita-se a visão eurocêntrica e discriminatória na perspectiva do passado. Foi possível perceber que essa realidade preconceituosa que vivemos é fruto de um longo processo histórico no qual foi incentivado pela elite intelectual da época através das teorias raciais e do mito da democracia racial. Por meio do estudo destes materiais compreendeu-se categorias que contribuem para entender a história do(a) negro(a) no Brasil e em Alagoas, tais como: lugar de fala, preto, negro, embranquecimento, raça, racismo, teorias raciais, democracia racial, movimento negro, dentre outros. Pode-se afirmar que essas produções contribuem para que o professor possa ter uma visão e ação mais justa e igualitária em sua prática docente. (Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, RELATO 3, 2019).

RELATO 4

Todas as palestras proporcionou-me um sentimento de “MINHA IDENTIDADE, MEU ORGULHO” ao término de cada palestra entrava em processo de reflexão, preciso confessar que não sei em que mundo vivia antes, todas aquelas histórias reais, vivida por pessoas reais que hoje são intelectuais, mais nasceram pobres como eu, me fez lembrar que apesar de também ter tido uma mãe super protetora, passei por situações de preconceito parecidas, com as da professora Silvana por causa do meu cabelo, principalmente quando criança, tive a sensação de que este povo negro considerado inferior; na verdade são os mais fortes e sábios, pois com resiliência e persistência conseguiram vencer toda uma sociedade que os odeia. Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, RELATO 4, 2019).

Paulo Freire (2001, p. 10-11) afirmou, em sua obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, que estudar é “[...] uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto”. A vivência dos estudos possibilitou aos sujeitos do Projeto Raízes Negras a reinvenção das atividades pedagógicas, mas principalmente possibilitou compreender a realidade vivida e pensar de forma crítica e, de forma sistemática, entender que é necessário criar soluções planejadas para as problemáticas políticas e institucionais vivenciadas no cenário escolar.

RELATO 2

Quanto as minhas aprendizagens, em relação a escola, pude perceber que é um ambiente dinâmico, que mesmo com todo planejamento pode mudar nossa rotina, nos desafiando para um novo olhar diante de uma situação que antes não tinha sido planejada. Não quero dizer que o imprevisto seja esse novo olhar, pois nossas ações e práticas devem ser guiadas pelo arcabouço teórico conquistado ao longo da formação. (Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, RELATO 2, 2019).

Florestan Fernandes (2019, p. 83), refletindo sobre o caráter político do trabalho do professor na sociedade capitalista, ressaltou “que o conjunto de potencialidades” que dispõe o professor para problematizar a realidade e refletir sobre as questões sociais só poderá ser mobilizado em prol “dos debaixo” (proletários e negros, classe e raça) se “[...] ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade”. Assim, entende-se que a abordagem da História dos Negros na escola é uma questão de ordem política e cultural. Trata-se de uma ação de confronto ao racismo e à discriminação desde a infância, uma obrigação profissional descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e na Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Ainda, considerando a afirmativa de Fernandes (2017, p. 84) de que a sociedade brasileira está estruturada, historicamente, pela “concentração racial da riqueza, da cultura e do poder”, podemos afirmar que o processo de socialização do saber científico, numa perspectiva analítica e crítica, constitui-se como socialização e democratização da cultura e, em alguma medida, do poder, visto que pode reforçar a luta contra o racismo no interior da escola.

Como formação pedagógica, realizamos as atividades de formação em eventos acadêmicos ocorridos no âmbito do CEDU/UFAL e desenvolvemos um Ciclo de Palestras com Temáticas relacionada a História do Negro no Brasil e em Alagoas. Por conseguintes, as ações desenvolvidas no eixo **Formação Pedagógica** foram:

Oficina: **A produção de jogos didáticos para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental** – Ação desenvolvida com estudantes do curso de pedagogia no Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia – ENEPe.

- Oficina/Minicurso: **Contação de História como Prática Pedagógica Cultural e Inclusiva** – Ação desenvolvida com estudantes dos cursos de pedagogia de diferentes estados do Brasil –38º ENEPe.
- Oficina – **Raízes Negras do Brasil e de Alagoas: Por uma História Recontada Nas Escolas** – VI Semana Internacional de Pedagogia 2018.
- Oficina: **Contação de história com confecção da Abayomi** – Curso de Criação Literária para terceira Idade - Faculdade Aberta Para a Maturidade de Alagoas - FAMAL.

- Oficina: **Contaçon de História e Abayomi – Público Diverso**
- Ação semana do Bebê da Prefeitura de Maceió.
- Ciclo de Palestras **“RAÍZES NEGRAS DO BRASIL E DE ALAGOAS: POR UMA HISTÓRIA RECONTADA NAS ESCOLAS”** – Ação foi desenvolvida por professores pesquisadores como formação pedagógica para estudantes universitários e professores da educação básica.

Ainda, no eixo **Ação Cultural**, foram desenvolvidas as seguintes ações:

Palestra: **“A Invenção do Negro pela RAÇA”** - Ação desenvolvia com professores e estudantes do Ensino Médio - Escola Moreira e Silva-CEPA/Maceió.

- Oficina **“Contaçon da História da África pelo mundo e oficina de confecção de bonecas africanas.”** - A oficina foi realizada para pedestres, crianças, jovens e adultos no stander da Secretaria de Saúde como atividade lúdica, na 1ª Semana de Contaçon de Histórias do Coletivo de Arte e Cultura do Centro de Educação.
- **Roda de Conversa Comunitária** – Relato de Mulheres contra a Violência – Ação foi desenvolvida na Comunidade de Fernão Velho, realizada pela USF e Secretaria de Estado da Mulher e dos Direitos Humanos (Semudh), e teve como objetivo intensificar as ações em prol da proteção dos direitos da população feminina e do combate à violência contra a mulher. A atividade cultural teve como temática: **“O empoderamento feminino no contexto de violência contra a mulher”**.

- **Pretagogia** – Participação na **Mesa Redonda “Mulheres Negras”** – Exposição Oral “...as negras (não) são musas...”. A atividade foi realizada pela Associação de Negras e Negros da UFAL.
- **Visita Cultural Formativa** – A ação foi desenvolvida com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Eduardo Mota. O objetivo da atividade foi abordar as políticas afirmativas e as cotas raciais no âmbito da universidade pública.

As interações sociais e aprendizagens vividas, pelos membros do projeto, permite pensar que a universidade deve e pode estar mais próxima das pessoas e oferecer mais possibilidades formativas e atuações políticas aos seus estudantes:

RELATO 5

O momento do Ciclo de Palestra foi um momento de encontro com pessoas e formações indispensáveis, livre de vaidade e de competição. Além de todo composto teórico e humano que adquiri pude vivenciar outro processo de formação e conhecimento a convite da Professora Luísa²⁷. No primeiro momento nos convidou para participar de uma roda de conversa/formação na rua com mulheres, abordando assuntos sobre violência contra mulher, não pude ir (neste momento Justina esteve presente). Em seguida a professora Luísa me convidou pra participar da formação e da Banca de Verificação dos candidatos autodeclarados negros da UFAL. Foi outro momento indescritível, intenso e único,

27 Embora todas atividades e discussões realizadas durante o projeto sejam de domínio público, o nome original do participante foi substituído para garantir o anonimato na escrita deste texto.

exatamente como é a política pública de cota. (Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, RELATO 5, 2019).

A narrativa da estudante caracteriza-se quase que como uma reivindicação do tipo de universidade que se deseja vivenciar: “[...] encontro com pessoas e formações indispensáveis, livre de vaidade e de competição.” O projeto de extensão universitária foi um espaço de contatos, de intercâmbios e de associações entre pessoas que defendem as mesmas causas e travas as mesmas batalhas: “nos convidou para participar de uma roda de conversa/formação na rua com mulheres, abordando assuntos sobre violência contra mulher”, “[...] me convidou pra participar da formação e da Banca de Verificação dos candidatos autodeclarados negros da UFAL. Foi outro momento indescritível, intenso e único”.

Projetos como o “Raízes Negras” precisam ser considerados como ações de caráter permanente no âmbito universitário, assim teremos condições de fortalecer e aprimorar os instrumentos de luta antirracistas na academia e ampliar o número de sujeitos tecnicamente aptos e conscientemente interessados em participar das lutas sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da temática “História do Negro” ingressamos em uma rede de interesses culturais, lutas políticas e desejos pedagógicos que transpassavam os objetivos iniciais do projeto, fomos entendendo, ao longo do desenvolvimento das ações pedagógicas e culturais, que as demandas da sociedade são os reais orientadores da definição dos objetivos, da seleção dos conteúdos e do planejamento metodológico a ser realizado pela universidade. Conseguimos atender e ampliar os objetivos do projeto e outros interesses e demandas surgidas durante sua execução porque

fomos capazes de aprender que a flexibilidade deve ser um componente estrutural das ações pedagógicas estabelecidas entre a universidade e a sociedade. O conjunto de adequações pedagógicas realizadas ampliou os espaços de formação, os sujeitos participantes e as aprendizagens vividas e partilhadas.

A vivência da coordenação do projeto, em suas duas versões, possibilitou o estudo de produções teóricas e políticas e vivências práticas pedagógicas que colaboram com a discussão e elaboração²⁸ da ementa da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 2 – Gênero, Diversidade Étnico-Racial que entrou em vigor como disciplina estrutural do curso de Pedagogia (presencial) da UFAL, no ano de 2019 (UFAL, 2019), visando atender as diretrizes para formação inicial e continuada de professores, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Entendemos que para o trabalho com a questão do negro é imprescindível que sejam realizados estudos com diversos referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos, pois a complexidade das problemáticas culturais, políticas, econômicas e subjetivas, resultantes do período da escravização dos africanos no Brasil, não pode ser compreendida e nem confrontada sem a realização de estudos aprofundados e de práticas pedagógicas planejadas, sejam elas desenvolvidas em ambientes escolares ou em outros espaços de sociabilidade, formação e reflexão partilhada.

28 Em 2018, quando foram realizadas as discussões sobre a composição das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia, à época em processo de reformulação, estava atuando como membro do Colegiado Restrito do Curso de Pedagogia da UFAL.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Roseli. **A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de história do estado do Paraná**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Ensino Médio (BNCC). Brasília: MEC, UNDIME, CONSED, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em: 11 dez. 2019.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a organização do espaço escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 9, n.13, p. 151-160, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/036_celia_rosangela.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

ENGEL, Magali Gouveia. Lima Barreto: dilemas e embates de um intelectual mulato na República dos Bruzundangas. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães; CHALHOUB, Sidney. (org.). **Pensadores Negros - Pensadoras Negras**. Belo Horizonte: Cruz das almas: EDUFRB; Fino Traço, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular; Editora Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PNDL**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld#targetText=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,conveniadas%20com%20o%20Poder%20P%C3%BAblico> > . Acesso em: 14 out. 2019.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática S. A., 1992.

MUNANGA, Kabengele. **História do negro no Brasil: O negro na sociedade brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MINC, 2004.

NASCIMENTO, Abdias de. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2010.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. José Patrocínio: Abolição, Racismo e uma pedra no caminho chamada Sívio Romero. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães;

CHALHOUB, Sidney (org.). **Pensadores Negros - Pensadoras Negras**. Belo Horizonte: Cruz das Almas: EDUEFRB; Fino Traço, 2016.

PIRES, Iracy Barbosa. **A construção de uma identidade**: representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005. 128f. 2009. Dissertação (Mestrado em História Cultural) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

SANTOS, Monica Luise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2011.

SILVA, Jeferson Santos da. **O que restou é Folclore**: o negro na historiografia alagoana. 2014. 119 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Patrícia Maria M.; ROSSI, Maria Aparecida Lopes. Provinha Brasil: avaliação diagnóstica ou classificatória. **Poíesis Pedagógica**, v. 11, n.2, p.77-92, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/29581/16413>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

UFAL. Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas - ProCCAExt, Edital nº 04 PROEX, de 07 de fevereiro de 2018. Maceió: UFAL, 2018.

UFAL. Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Maceió: UFAL, 2019.



EDUCAÇÃO POPULAR

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS DE JOVENS E ADULTOS
NO PROJETO SAL DA TERRA

» *Jeane Tranquelino da Silva*

» *Maria Alda Tranquelino da Silva*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de pesquisa realizada em nível de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Neste artigo buscaremos discutir as contribuições da educação popular no processo Formativo dos Professores da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. À luz dos princípios e das abordagens metodológicas da Educação popular, tais como diálogo, Conscientização e Participação, os quais serão evidenciados na formação e na prática docente dos professores do Projeto Sal da Terra.

Dada a natureza do problema desta investigação, optou-se por um estudo fundamentado na abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Esse tipo de abordagem parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre os sujeitos envolvidos. Esse movimento possibilita que os conhecimentos sejam refletidos nas suas várias

dimensões, considerando os diversos ângulos das observações sobre nossa investigação acerca do processo formativo desenvolvido pelo Projeto Sal da Terra. A respeito da pesquisa qualitativa Richardson (1999, p. 23) esclarece que:

A pesquisa qualitativa consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Esse tipo de pesquisa não se baseia em critério numérico. Contudo podemos combinar métodos quantitativos e qualitativos, na perspectiva de compreender o fenômeno investigado em suas várias dimensões no contexto natural, buscando compreender a totalidade do processo de formação continuada com as educadoras e educadores da EJA.

O *lócus* da nossa pesquisa foi o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, denominado Projeto Sal da Terra²⁹, com sede no município de João Pessoa, Paraíba. Como procedimento, buscamos o apoio na análise documental, e como técnicas de coleta de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação participante. Foram sujeitos da pesquisa – 4 coordenadoras pedagógicas e 8 educadoras.

Para a análise dos dados obtidos, optamos pela técnica da análise de conteúdo, por sua correlação e coerência com a pesquisa qualitativa. Segundo Bardin (2011, p. 15), “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam discursos (conteúdos e continentes) extremamente

29 O Referido Projeto de Alfabetização será melhor detalhado no item 1.

diversificados”. Isso contribui para um aprofundamento reflexivo-crítico das expressões e um melhor tratamento das informações coletadas.

Para a autora citada, ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, o interesse da análise de conteúdo reside no que esses conteúdos poderão ensinar após serem tratados. Mesmo porque, “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2011, p. 14).

A seguir, proceder-se-á uma breve reflexão sobre o histórico do Projeto Sal da Terra, a formação de docente na modalidade da educação de Jovens e Adultos, a partir da experiência do Projeto Sal da Terra no contexto da Educação Popular.

2 O PROJETO SAL DA TERRA

O Projeto Sal da Terra nasceu em 1989, com um grupo de irmãs religiosas (freiras inseridas no meio popular) da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, da comunidade Católica pertencente à Arquidiocese da Paraíba. O seu objetivo era promover o conhecimento da leitura, da escrita e da matemática para as pessoas que não eram alfabetizadas das comunidades periféricas do município de João Pessoa – PB.

O Projeto Sal da Terra está sediado, e funciona numa sala alugada, no prédio do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil (SINTRICON/PB). Nesse local, ocorre a formação pedagógica dos/as educadores/as, em momentos individuais e coletivos. As turmas funcionam em vários bairros da cidade de João Pessoa e municípios circunvizinhos.

As aulas acontecem de segunda a sexta-feira, com carga horária de 10 horas diárias, nos turnos da tarde (10%) e noite (90%). Esse contexto

varia de acordo com a realidade das comunidades, instaladas nos salões paroquiais, sedes de associações de bairro e nas escolas oficiais de ensino que apresentem espaços ociosos no turno da noite. O número médio de alunos por turma oscila entre 15 e 20 alunos.

Durante o processo de desenvolvimento das ações do projeto foram sendo realizadas diversas experiências de salas da EJA nos diversos municípios da Paraíba e construído uma proposta de formação para os professores que têm oferecido aportes teóricos e metodológicos para os professores exercerem melhor sua prática, conforme veremos nos depoimentos dos professores no decorrer desse artigo.

2.1 O perfil dos sujeitos da Pesquisa

De acordo com as informações obtidas através dos instrumentos de coleta de informações utilizados durante a pesquisa: entrevistas e questionários, foi possível montar um quadro que expressa os dados pessoais e profissionais das entrevistadas com as seguintes informações: sexo, idade, estado civil, nível de formação e, ainda, o tempo de atuação na instituição.

Quadro 01 - Caracterização do perfil das educadoras entrevistadas

Sujeito	Idade	Estado civil	Formação	Tempo de experiência no PST
Educadora 1	34 anos	Casada	Pedagogia	2 anos
Educadora 2	23 anos	Solteira	Ciências Biológicas	1 ano

Educadora 3	25 anos	Solteira	Pedagogia, em andamento	2 anos
Educadora 4	43 anos	Casada	Pedagogia	4 anos
Educadora 5	25 anos	Solteira	Pedagogia, 8 período	2 anos
Educadora 6	64 anos	Casada	Pedagogia	2 anos
Educadora 7	28 anos	Casada	Pedagogia	2 anos e 6 meses
Educadora 8	32 anos	Solteira	Pedagogia	3 anos

Fonte: Elaboração da pesquisadora. João Pessoa, 2017.

O quadro 01 revela que todas as educadoras são do sexo feminino, sendo 4 casadas e 4 solteiras. A faixa etária situa-se entre 23 e 64 anos de idade, sendo que a maioria possui entre 23 a 34 anos.

No que se refere à formação pedagógica, a maioria está se qualificando na área de Educação, visto que, 05 concluíram o curso de Pedagogia, 02 estão cursando Pedagogia, enquanto apenas 01 possui formação em Ciências Biológicas. Mesmo assim, evidenciamos que nenhuma educadora possui formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos, problemática que persiste na modalidade EJA.

Do processo de seleção, podem participar pessoas de ambos os sexos. No entanto, ao longo de mais de duas décadas de existência do Projeto, apenas 28 homens participaram, num universo de 500 educadores

que fizeram parte do quadro. A coordenadora do Projeto Sal da Terra atribuiu essa realidade a uma questão cultural. Vejamos seu relato:

Eu acho que é culturalmente mesmo, de que professora era sempre mulher. Se você for olhar não é só no Sal da Terra, mas de um modo geral principalmente no ensino fundamental, nas licenciaturas diferenciadas de outros níveis de escolarização você tem homens mas no nível de ensino básico e no ensino fundamental principalmente a maioria, a maioria mesmo são mulheres. Eu acho que isso é uma coisa não sei se é o fato de ter mais mulheres de que homens ou daquela ideia mesmo de que a mulher é que é a mãe, e que a tia, é a pessoa que lida melhor com as crianças. E na área de adulto não é diferente (Coordenadora 3).

A partir da fala da coordenadora fica evidenciado que existe uma predominância do gênero feminino na totalidade das educadoras que atuaram no processo de alfabetização nessas duas décadas de existência do projeto. A esse respeito, Dermatini e Antunes (apud RABELO et al., 2000, p. 61) aponta que “o processo de feminização do magistério foi marcado por atitudes preconceituosas, como: diferenças salariais, curriculares, e o conceito de ‘vocação’, foi induzindo as mulheres a escolhas de profissões menos masculinas”. Para Rabelo et al. (2000, p. 67) “a mulher estaria sempre associada à afetividade, com déficit de raciocínio (...) as profissões movidas pela emoção seriam próprias das mulheres, e ligadas a inteligências seriam patrimônio exclusivo do homem”. Ainda segundo esses autores, os homens gozavam de privilégios na área educacional; sendo considerados melhores “líderes”, frequentemente ascendiam a outras funções (direção, inspeção, funções técnicas e administrativas), abandonando o “espaço feminino” da sala de aula.

Dessa maneira abriu-se caminho para que as mulheres exercessem profissionalmente o papel de instruir; o magistério era, então, considerado

um trabalho feminino por excelência. Corroborando com essa assertiva, a pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, no final de 2010, apontou uma feminização do magistério através dos dados da sinopse do professor da educação básica; num universo de quase 2 milhões de professores, mais de 1,6 milhões eram do sexo feminino. No entanto, mesmo constituindo minoria no magistério, o gênero masculino, de certa maneira, é privilegiado. Pois, as disparidades salariais e o tratamento de iniquidade entre homens e mulheres continuam presentes nesse campo.

As ações desenvolvidas pelo Projeto se configuram em dois campos de atuação: **Alfabetização e formação do (a) professor (a)**. No trabalho de alfabetização com jovens e adultos, priorizam temas que, antes de tudo, fazem parte das experiências do cotidiano de homens e mulheres das comunidades periféricas, resulta das experiências de vida, das necessidades, das dificuldades e esperanças de um futuro melhor vislumbrado no regresso às salas de aula.

A formação dos (as) professores (as) acontecem de forma sistemática, sendo acompanhados (as) de quatro maneiras: a) individualmente, em momentos de atendimento semanal, que acontecem na sede do Projeto; b) coletivamente, em encontros e oficinas quinzenais, aos sábados; c) através das visitas pedagógicas; e d) na sistematização da prática pedagógica, através de relatórios diários, semanais e quinzenais entregues à coordenação do Projeto.

Na foto 1, é possível observar um dos encontros da formação continuada dos professores na EJA o qual acontece aos sábados com objetivo de refletir acerca da prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula, a partir desses encontros são discutidos os temas geradores para a quinzena de atividades, esses encontros são espaços de socialização das dificuldades e das estratégias de aprendizagens que tiveram êxito ao serem

desenvolvidos junto educados (as) da EJA. Nesses também encontros são planejadas as ações que serão desenvolvidas com os educandos (as) em suas referidas comunidades em sala de aula.

Foto: 1 Encontro de formação das Educadoras da EJA no Projeto Sal da Terra.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em João Pessoa, outubro 2016.

Nos encontros formativos são trabalhadas temáticas ancoradas na metodologia da Educação popular as quais oferecem subsídios para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas mais próxima da realidade dos educandos. Sobre as formas de acompanhamento formativo das educadoras, iremos explicitar mais detalhadamente no tópico a seguir, trazendo as análises empíricas- teóricas à luz dos princípios da Educação Popular.

3 ANÁLISES EMPÍRICAS-TEÓRICAS À LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR E DAS EDUCADORAS DO PROJETO SAL DA TERRA

No decorrer desse tópico iremos desenvolver as categorias teóricas e analíticas numa perspectiva dialética, de modo a refletir o processo formativo desenvolvido pelo Projeto Sal da Terra com os professores da EJA, a partir dos princípios epistemológicos da Educação Popular. Nas palavras de Brandão,

Educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização [...], realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares (BRANDÃO, 2012, p. 101).

Por conseguinte, falar em educação popular é falar, impreterivelmente, sobre um paradigma educacional contra hegemônico, que visa contribuir na construção de um projeto de sociedade alicerçado em princípios éticos de solidariedade, justiça e igualdade, onde a população perversamente excluída do sistema capitalista, possa ser visto como um cidadão pleno em seus direitos e garantias.

A Educação Popular pode ser compreendida como uma possibilidade de mudança e de ruptura necessária para a construção de um “outro mundo possível”. A mudança na realidade acontece quando há capacidade de refletir sobre os acontecimentos e atuar sobre eles de forma consciente e propositiva.

Nessa direção, iniciamos nossas inferências acostadas no pensamento de Freire sobre educação, que a compreende como: “um esforço no sentido da mobilização e de organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular” (FREIRE, 2002, p. 74). E acrescenta:

Como um paradigma educacional, cuja metodologia visa atuar com o povo e nunca para o povo; como uma educação que parte dos níveis de percepção em que se encontram os educandos, os grupos populares, e com eles ir avançando e transformando em rigor científico o que era, no ponto de partida, senso comum (FREIRE, 2002, p. 83).

Tecendo os fios dessa mesma concepção, abordamos as educadoras, questionando acerca da compreensão das mesmas sobre: O que é Educação Popular? Com base nas entrevistas, percebemos certos elementos presentes em sua fala, destacando as categorias latentes, tais educação contextualizada, diálogo, cidadania e participação, ao passo que sentimos também a ausência de categorias importantes da educação popular como práxis e conscientização.

Com referência ao contexto do processo educativo, corroboramos com o pensamento de Freire que acredita na educação contextualizada, compreendendo o ser humano como um sujeito de múltiplas relações no mundo e com o mundo: “daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade” (FREIRE, 1999, p. 21). Sobre o assunto, assim se posicionam as educadoras:

A Educação Popular, pra mim, ela valoriza muito a questão do eu, do saber do educando dentro de um contexto social em que se vive (Educadora 4) 26/07/2017(**grifo nosso**)

Compreendo que a educação popular é aquela que trabalha a educação considerando os contextos sociais da escola e dos alunos” (Educadora 8) 26/07/2017(**grifo nosso**).

A fala das educadoras retrata bem como a sala de aula é um espaço de vivências, sendo, portanto, imprescindível considerar o

contexto social, político e econômico de cada sujeito envolvido no processo educativo. Contudo, cabe ressaltar que a maioria das educadoras abordadas relatam o contexto apenas em nível local, desvinculado das questões macro da sociedade.

A lógica que prevalece nessa assertiva reflete uma ideologia disseminada pelo sistema capitalista, uma ótica da realidade fragmentada, isolada e sem articulação com as questões macrosociais. Segundo Gómez (2002), ela reforça a dinâmica acumulativa do capital e avança nas estratégias de controle social. Ocorre que, ao se pensar sobre as questões sociais apenas em nível local, desarticuladas das questões macro, perde-se a dimensão da totalidade social.

Nesse sentido, o contexto dos sujeitos envolvidos no processo educativo constitui fator fundamental no processo, como demonstra Freire (1989):

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura educados escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto (FREIRE, 1989, p. 19).

Para o autor, o contexto social do educando e da educanda é cenário fecundo de aprendizagem, no qual o educador ou educadora é facilitador/a do processo educativo, partindo de experiências já acumuladas para a construção do saber. Por isso, não podemos pensar no processo educativo de maneira isolada, mas sim numa perspectiva de totalidade, compreendendo os fenômenos políticos, sociais e econômicos que compõem a vida em sociedade. A visão limitada da realidade contribui

para uma compreensão fragmentada e irreal do mundo, ao passo que a visão da totalidade supõe uma percepção crítica da sociedade como um todo. Por conseguinte, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68), ambos, tornando-se sujeitos e protagonistas do processo educativo.

No que diz respeito à categoria **diálogo**, esta foi mencionada por três educadoras, ao fazerem alusão ao conceito de EP, identificando-a como uma das principais categorias da EP. Segundo Freire (1987), a dialogicidade é composta por duas dimensões que estão intrinsecamente ligadas, a saber, ação e reflexão. Estas precisam estar intimamente articuladas para o surgimento da palavra autêntica, a qual implica a práxis, composta de ação e reflexão. Sem esta fusão, o diálogo se torna meramente palavras jogadas ao vento. Se for inautêntica, oca e esgotada de sua dimensão de ação, sacrificada automaticamente, a reflexão se transforma em “blá, blá, blá”. Além disso, a palavra pode se tornar puro ativismo, ação pela ação, se minimizada a reflexão. Ainda segundo Freire (1987, p. 79), “não existe diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens”. Assim, o diálogo deve ser ato de coragem, além de ser também compromisso com as mulheres e com os homens.

Nas entrevistas realizadas com as educadoras, a categoria diálogo está posta em seis conceitos utilizados por elas ao definirem o que é EP, o que nos faz refletir que a maioria delas compreendem a categoria diálogo como elemento imprescindível na educação popular. As falas a seguir das educadoras, envolvendo a formulação do conceito sobre EP, comprovam nossa inferência:

[..] Educação Popular é aquela que envolve o nosso conhecimento e a dos educandos, valorizando os saberes e estabelecendo um diálogo para a construção de novos saberes (Educadora 2). 05/08/2017(**grifo nosso**) .

[..] a EP traz possibilidade de uma maior aproximação com os educandos através do diálogo, respeitando a vivência dos educandos e a realidade da comunidade (Educadora 8). 05/08/2017(**grifo nosso**) .

Como podemos perceber nas falas em destaque, a categoria diálogo é fundamental na construção dos ambientes de aprendizagens, sendo necessário, portanto, instaurar um clima de confiança entre todos os participantes, para que a palavra verdadeira seja pronunciada. Assim, o diálogo vai se fazendo cada vez mais companheiro do processo educativo.

A educação popular ao longo da história do Brasil, tornou-se um importante movimento na elaboração de leis e propostas para efetivar o direito à educação para todos, seja, conforme apresentado por Calado (2000, p. 14), “como fruto das experiências dos protagonistas cidadãos e cidadãos que constroem a cidadania dos sonhos e as utopias que se vêm buscando atingir”. Para o autor, cidadania é entendida:

Como participação, enquanto protagonista (individual e coletivo) ao longo de todo o processo (concepção, planejamento, execução, avaliação...) de conquista, manutenção e ampliação de Direitos Humanos, em todas as suas modalidades (direitos civis, políticos, econômicos, sociais e ecológicos) e em todos os âmbitos (internacional, nacional, regional e local) (CALADO, 2000, p. 14).

Essa última categoria, denominada participação, emerge das falas nas entrevistas e completa nosso panorama sobre o que aponta as educadoras acerca da educação popular. O termo **participação** está ligado ao de cidadania como nos referimos anteriormente. Percebe-se

que a cidadania não vem de graça, não sendo ela, fruto da bondade dos governantes, mas, sim, da luta e da organização popular. Nesses embates, a participação consciente é indiscutivelmente necessária para se estender a cidadania a todas as pessoas. Conforme depoimentos da professora:

Quando participamos das reuniões na escola, na associação, no sindicato e nos diversos espaços que foram criados para a participação da sociedade estamos contribuindo para transformar a sociedade (Educatória 8). 05/08/2017(**grifo nosso**) .

Esse relato expressa que a participação a que se refere a entrevistada é uma presença ativa, consciente do seu papel social. Em consonância com esse depoimento vejamos o que diz essa outra educadora: “Educação Popular é aquela que estimula a participação e a vida em sociedade; não podemos pensar em educação popular sem a participação das pessoas”. A partir desses depoimentos podemos inferir que a categoria participação é observada oferecendo possibilidades de intervenção no contexto social, numa perspectiva de mudança. Para Freire (2000, p. 98): “Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar uma casa, se é possível desviar leitos de rios, se é possível mudar o mundo da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos?”. O autor considera o ser humano um ser social, vocacionado, portanto, a participar do processo de criação, em comunhão com a natureza.

As categorias fundantes da Educação popular, Práxis e conscientização, não foram evidenciadas em nossos resultados de pesquisa, durante as entrevistas não tivemos indícios dessas categorias. A ausência dessas categorias nos leva a inferir que existe uma ausência de uma discussão mais crítica sobre a concepção acerca da temática Educação popular, numa perspectiva mais política. A pouca participação das educadoras nos movimentos sociais e sua incipiente inserção nos

espaços de debates e de construção de políticas públicas possam ter contribuído para essa lacuna das intervenções políticas e de transformações sociais. Quando refletimos sobre o processo de formação desenvolvido pelo Projeto junto as educadoras, percebemos uma fragilidade na dimensão política, essa fragilidade é marcada em nossa compreensão pela ausência de debate, uma vez que esses espaços de debates contribuem para nossa formação política e social. Dessa forma, verificamos que muitas educadoras não mencionam os princípios da **práxis** e da **conscientização** por não fazerem parte de sua realidade formativa.

Enfim, mesmo as educadoras não expressando, em suas falas, algumas das principais categorias da EP e sua densidade transformadora – o que pensamos não ser realmente possível, dado os diferentes níveis de formação e tempo de atuação no Projeto, acreditamos que elas apresentam importantes conceitos sobre o que é educação popular e seus princípios. Contudo, acreditamos ser necessário um maior aprofundamento da temática nos encontros de formação sistemática, devido à importância dessa dimensão no processo educativo, principalmente no campo da EJA.

3.1 O processo Formativo dos professores

O processo de Formação continuada dos professores e das professoras do PST acontecem de quatro formas: a) individualmente, em momentos de atendimento semanal que se dão na sede do Projeto; b) coletivamente, em encontros e oficinas quinzenais, aos sábados; c) através das visitas pedagógicas; e d) na sistematização da prática pedagógica, que se dá a partir de registros diários, entregues quinzenalmente à coordenação do projeto. A seguir apresentaremos as dimensões da Formação:

A Formação Individual: é o momento em que a coordenação pedagógica pode acompanhar, de uma forma mais direta e específica, a evolução do trabalho de cada educador. A sala do Projeto fica aberta diariamente em horários previamente definidos, e todos os educadores são motivados a procurarem-na sempre que tiverem alguma dúvida no que tange ao planejamento semanal e as rotinas de trabalho diário; **As visitas pedagógicas:** constituem outro momento da formação, sendo desenvolvido a partir do acompanhamento do educador em sua sala de aula. É lá onde as dificuldades muitas vezes afloram e, quando possibilitado ao coordenador pedagógico percebê-las, o processo avança, já que estas dificuldades são devolvidas aos educadores na formação individual e na formação coletiva; **O processo de sistematização da prática pedagógica:** complementa o conjunto dos elementos constituintes do processo formativo. O educador é orientado a registrar sua prática pedagógica desde o momento em que planeja até a avaliação de sua execução. De posse desses registros, a coordenação pedagógica pode fazer um acompanhamento a distância da prática do educador e, mais uma vez, reorientar o processo formativo nos momentos individuais, com cada educador e nos coletivos, com todo o grupo; **A formação coletiva:** se dá com todos os educadores e em encontros que acontecem no primeiro e no terceiro sábados de cada mês. Esta estrutura formal dos encontros é flexível às demandas e necessidades do grupo de educadores, que previamente é considerada pela coordenação pedagógica em seus momentos de planejamento/avaliação do processo formativo (PPP, 2015 p. 2).

Os desdobramentos desse processo formativo são muitos. Ressaltamos as contribuições do processo no âmbito individual, oportunizando o aperfeiçoamento profissional através de cursos de pós-graduação incentivados pela coordenação e ainda, o fortalecimento das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que foram resultados dos processos de planejamentos promovidos pelo projeto, conforme o relato de uma das professoras:

[..] a formação ajuda muito na relação com os educandos, ela dá esse link que a gente precisa, entre educador-educando e coordenação. A formação apresenta estratégias pra gente utilizar em sala de aula melhorando bastante nossa ação, nossa aula (Professora 1),18/08/2017
(grifo nosso)

[...] Através da formação a gente consegue melhorar nosso desempenho em sala de aula, trazer um melhor resultado para cada aluno de acordo com suas necessidades (Professora 2).0 5/08/2017(**grifo nosso**).

[..] para mim a formação foi uma porta aberta, novas possibilidades, novos sonhos foram semeados. Através da formação consegui obter resultados bem satisfatórios em sala de aula. Fazemos uma leitura crítica da realidade e pensamos algumas formas de intervenção (Professora 3). 18/08/2017 (**grifo nosso**).

Os depoimentos dos professores revelam uma significativa contribuição do processo formativo na prática pedagógica em sala de aula e na vida pessoal mostrando que a formação oferecida tem sido um suporte na prática pedagógica em sala de aula e uma significativa contribuição formativa na vida dessas professoras.

A maioria dos depoimentos das professoras entrevistadas declaram que, mediante sua atuação no projeto, conseguiram evoluir na sua vida

profissional e pessoal. Como vimos no depoimento de uma das professoras acima quando diz: “agradeço a Deus e ao Projeto, pois terminei o curso de Pedagogia, graças ao incentivo da coordenação”.

Analisando o conteúdo expresso, concluímos que a questão da formação acadêmica das professoras é um elemento bastante valorizado pela coordenação. Consideramos esse dado de muita importância, pois ainda presenciamos professores atuando em salas de aulas, principalmente nas turmas da EJA sem a qualificação exigida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos 27 anos do Projeto Sal da Terra nas comunidades periféricas, podemos destacar a contribuição social na redução dos índices de analfabetismo, levando-se em consideração os altos índices que ainda perduram em nosso Estado/PB. Além disso, o PST foi responsável por contribuir para a formação de mais de 500 professores, oportunizando lhes experiências teórico-práticas no campo da EJA, com ações inspiradas nos princípios freireanos e, ainda, um crescimento nos âmbitos individual e profissional conforme evidenciamos em seus depoimentos.

Com relação educados, destacamos sua relevante contribuição no campo da alfabetização desenvolvida nas turmas de EJA criadas nos 25 municípios do Estado da Paraíba, com mais de 10.710 alunos / as inscritos e muito deles inseridos na rede pública para conclusão do ensino fundamental. Os resultados desse processo de formação foram comprovados por meio dos depoimentos das professoras, que trouxeram diversos relatos sobre as contribuições da Formação oferecida para a prática pedagógica em sala de aula e, conseqüentemente, dos resultados das aprendizagens impregnadas nas professoras e nos/nas alunos (as).

Socializamos essa experiência de pesquisa sobre formação continuada para professores da Educação de Jovens e adultos, à luz dos princípios da educação popular no contexto do projeto Sal da Terra por acreditarmos que essa formação ancorada nos princípios de Educação popular, tais como diálogo, cidadania, participação, contribui na formação desses professores para uma práxis pedagógica de valorização dos saberes dos educandos (as) de modo dialógico, criativo e participativo.

Considerando as lacunas no processo de formação inicial dos professores que atuam na EJA, tendo em vista que muitos desses têm em sua formação experiências de educação infantil nas séries iniciais, uma formação que contemple a modalidade da EJA torna-se uma necessidade para que os mesmos possam atuar na modalidade de modo a não infantilizar as práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade

Portanto, são indispensáveis uma busca e uma reflexão em volta dos fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos de um paradigma de formação de professores que possa orientar as perspectivas de transformação social e a formação plena das pessoas para a construção de novas estruturas e relações sociais baseadas na justiça, equidade, solidariedade, paz, tolerância e respeito ao meio ambiente. Princípios fundantes da Educação Popular e que precisam fazer parte do cotidiano da práxis pedagógica dos professores que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIA

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org.). **Pesquisa Educacional: reflexões sócias históricas e pedagógicas**. Ed. FAFICA GPEC/7: Ideia, 2005.

Rastreando fontes da utopia freireana: marcas cristãs e marxianas de legado de Paulo Freire. In: (Org.). Revisitando Paulo Freire. João Pessoa: Ideia, 2008.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. ago. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. . **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo, Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014



PROMOVENDO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM ADOLESCENTES

DIREITOS DE MINORIAS SEXUAIS

- » *Bianca Milena Dantas*
- » *Pablo Vicente Mendes de Oliveira Queiroz*
- » *Rafaela Gomes da Silva*

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretende-se apresentar a experiência de uma extensão universitária realizada em uma escola pública de ensino fundamental do interior do Rio Grande do Norte. O principal objetivo da experiência foi promover a sensibilização empática em jovens para com as minorias sexuais, mais especificamente, as pessoas homossexuais. Para isso, buscou-se promover reflexões aprofundadas sobre os Direitos dos homossexuais a partir de discussões de dilemas e sensibilização empática, de modo a produzir maior respeito por esse grupo minoritário. Além disso, objetivou-se provocar maior engajamento em sua luta pela conquista de direitos e na luta contra as situações de vulnerabilidade psicológica e social a que essas pessoas estão expostas na sociedade.

Além dos objetivos relativos aos estudantes que foram público alvo da ação de extensão, esta proposta buscou capacitar estudantes de graduação do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí (FACISA), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para planejar, preparar, executar e avaliar ações de intervenção na comunidade onde estavam inseridos.

Os Direitos Humanos (DH) são um tema muito debatido no senso comum e na mídia, tanto pelo conteúdo, quanto pelas violações dos seus princípios. No caso dos homossexuais, essas violações ocorrem diariamente. Somente em 2013, foram registradas pelo Disque Direitos Humanos (Disque 100) 1.695 denúncias de 3.398 violações relacionadas à população LGBT – Gays, Lésbicas, Transexuais, Bissexuais, Travestis, entre outros (Brasil, 2016). De acordo com as informações do *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil*, em torno de cinco pessoas, por dia, foram vítimas de violência ligada à homofobia naquele ano. Dentre as principais violências, destacam-se a psicológica, física, negligência e a discriminação.

Bobbio (2004) defende que o grande problema em relação aos DH não é fundamentá-lo, mas defendê-lo e implementá-lo. Nesse sentido, o autor destaca que a questão é mais jurídica e política que filosófica.

Como estratégia para informar a população sobre os DH, bem como para diminuir suas violações, algumas ações foram desenvolvidas no âmbito da educação brasileira, a exemplo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). No que se refere à educação básica, o PNEDH deve, entre outras medidas, fomentar estratégias para a inclusão das temáticas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, além de promover projetos culturais e educativos que visem ao enfrentamento de discriminações e violações dos DH (CNEDH, 2003).

Apesar de existirem ações em muitos países do mundo que buscam informar e tornar os ambientes educacionais mais acolhedores para pessoas pertencentes a minorias sexuais, alguns estudos observam que, embora verifiquem-se avanços, ainda prevalecem atitudes discriminatórias relativas a essas minorias.

A partir da consideração de que estudantes lésbicas, gays, bissexuais e *queer* (LGBQ) são um grupo minoritário substancial nas escolas de ensino fundamental e médio dos EUA, que enfrentam, muitas vezes, assédio e discriminação, Hall e Rodgers (2019) procuraram examinar a prevalência de atitudes positivas e negativas de professores relacionadas a esse grupo. Os resultados indicaram que as atitudes dos professores em relação à homossexualidade se tornaram mais favoráveis ao longo do tempo, no entanto, muitos professores ainda mantêm atitudes negativas: quase a metade dos professores que participaram da pesquisa exibiu pelo menos uma atitude negativa relacionada aos homossexuais.

Além disso, os autores verificaram que fatores como idade, conservadorismo político e religiosidade estavam associados a atitudes negativas dos professores em relação às pessoas homossexuais. Professores com uma orientação religiosa fundamentalista tendem a ter atitudes mais negativas em relação à homossexualidade do que professores com orientações religiosas mais progressistas. Atitudes negativas foram mais frequentemente encontradas entre os professores negros, em comparação aos professores brancos; e os professores nas regiões sul, centro-oeste e de montanha tendiam a atitudes mais negativas do que os professores nas regiões nordeste e do pacífico.

Já no âmbito da Psicologia, especialmente com base na teoria das Representações Sociais (RS), considera-se que as práticas socialmente construídas podem estar relacionadas à dificuldade de implementação dos

princípios dos DH, sobretudo no que concerne às minorias sexuais. Segundo Moscovici (2001), as RS podem funcionar como guia do comportamento humano, e, nesse sentido, alguns assuntos que são considerados tabus na sociedade podem encontrar barreiras de cunho cultural para a formação de representações inclusivas, que favoreçam a garantia dos direitos de vários grupos minoritários nas suas vivências sociais cotidianas.

Em relação à construção das RS, Queiroz (2014, 2015), a partir da articulação entre a teoria das Representações Sociais e teorias relativas à socialização familiar (Hoffman, 1975, 2003), destaca que uma socialização parental baseada em diálogos, afeto e explicações pode promover, a partir de um desenvolvimento moral autônomo (Hoffman, 1975, 2003), maiores níveis de comprometimento com os princípios dos DH (Queiroz, 2014, 2015; Queiroz et al., 2015). Ainda no que concerne à relação entre socialização, moral e Direitos Humanos, Camino et al. (2016) demonstram a relevância da empatia nos processos de socialização no que tange à adesão a princípios dos DH.

Piaget (1932/1994), em sua teoria, aponta para o desenvolvimento do sistema cognitivo como um importante precursor de um tipo cognitivo de capacidade empática. A chamada capacidade de tomada de perspectiva, que, para ele, é produto do processo de descentração que ocorre ao longo do desenvolvimento, se dá durante o estágio das operações concretas e refere-se à capacidade que as crianças têm, nesse estágio, de avaliar situações a partir da perspectiva de outrem.

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento dessa habilidade cognitiva fomenta também o desenvolvimento de importantes noções morais que envolvem o respeito mútuo e as noções de igualdade e equidade. É a partir dessa capacidade de tomada de perspectiva que as crianças, quando estão implicadas em brincadeiras, conseguem avaliar

a importância do respeito às regras acordadas entre os membros das brincadeiras, além de serem impelidas a lidar com as diferenças entre os membros do grupo. Para ilustrar esse pensamento, pode-se imaginar uma situação de jogo de bola de gude em que as crianças percebem que aqueles que são mais altos, e que, portanto, têm pernas e braços mais compridos, são favorecidos em relação àqueles mais baixos, quando lançam a bola de uma mesma distância, ou seja, da mesma linha de lançamento desenhada no chão. A constatação dessa diferença pode levar as crianças a propor mudanças nas regras do jogo, com linhas de lançamento em distâncias diferentes para crianças com estaturas diferentes. Essas constatações e mudanças ocorrem em função da capacidade, desenvolvida nas crianças, de coordenação de diferentes perspectivas. Essa capacidade vai possibilitar, no jogo infantil, a reflexão sobre regras injustas e propor novas regras que sejam mais inclusivas e que considerem as diferenças entre os participantes da brincadeira, proporcionando melhores condições de igualdade para aqueles que estavam em desvantagem de estatura (ou seja, aquelas crianças que faziam parte de uma minoria de poder). É no exercício dessa capacidade que as crianças começam a experimentar o que seria a essência da democracia.

Hoffman (2003), quando propõe o seu conceito de empatia, amplia a concepção de tomada de perspectiva de Piaget agregando, à dimensão cognitiva e moral da tomada de perspectiva, uma dimensão emocional e afetiva. Nesse sentido, Hoffman (2003) concebe a empatia como sendo “a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro, inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado nesse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação” (Hoffman, 1989, p.285).

Buscando suporte, principalmente, nas ideias de Hoffman e de Piaget, Galvão (2010) propôs uma técnica de intervenção chamada de Técnica Racional Afetiva. Essa técnica é caracterizada pela discussão de dilemas pela via racional e pela sensibilização empática, e se apoia principalmente em técnicas de psicodrama.

O uso dessa técnica dá aos participantes da intervenção a oportunidade de vivenciar as diferentes perspectivas implicadas em uma situação, experimentando assim diferentes papéis e construindo impressões, informações e sensações referentes aos diferentes personagens que compõem o jogo psicodramático. Dessa forma, essa experiência, ademais de estimular aspectos cognitivos, poderia estimular também aspectos afetivos e emocionais.

Em busca bibliográfica de experiência de estimulação empática relativa a minorias sexuais, encontrou-se apenas o estudo conduzido por Mevissen, Kok, Watzeels, Duin e Bos (2017). Os autores desenvolveram um programa de intervenção com estudantes holandeses em que buscavam estimular a identificação desses estudantes com pessoas estigmatizadas, tratando-se, no caso em análise, de uma garota transgênero. Os participantes eram convidados a se imaginarem no lugar do outro, sentindo-se como o outro se sentiria. Além disso, os participantes também assistiam a um vídeo em que uma outra garota explica sua luta por estar em um corpo feminino quando na realidade se percebe como um menino.

No presente trabalho, inspirado na Técnica Racional Afetiva proposta por Galvão (2010), buscou-se elaborar dilemas e procurar outras formas de estimulação cognitivo-afetiva, incluindo filmes e vídeos que pudessem sensibilizar empaticamente os estudantes no que se refere à situação de minorias sexuais, mais especificamente, a situação de pessoas homossexuais.

A partir da elaboração desses materiais, estruturou-se uma intervenção com estudantes do ensino fundamental que foi avaliada por meio de um delineamento com pré-teste e pós-teste.

2 METODOLOGIA

Delineamento de pesquisa

Utilizou-se, aqui, o delineamento pré-teste e pós-teste, o que permitiu/possibilitou verificar se as técnicas utilizadas durante a extensão universitária provocaram mudanças nas Representações Sociais dos alunos, no que se refere a temática dos direitos dos homossexuais.

Amostra

As atividades foram realizadas em uma escola estadual, no município de Santa Cruz/RN, com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os encontros ocorreram semanalmente, em horário escolar, no decurso de uma aula (50 minutos), num total de 12 intervenções. As ações foram desempenhadas por estudantes do curso de Psicologia e acompanhadas por um professor da escola.

Os pré-testes e pós-testes foram respondidos por 24 alunos, dos quais 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com faixa etária de 14 a 17 anos de idade. 17 alunos afirmaram ser da religião católica, 5 indicaram ser protestantes e 2 se declararam sem religião.

Instrumentos

Para a avaliação da intervenção foi utilizado um conjunto de cinco instrumentos: 1- questionário sociodemográfico, com informações sobre renda, religião, idade e sexo; 2 – Escala de Empatia Focada em Homossexuais; 3 - Escala de Expressão Emocional Helacionada a Homossexuais; 4- Escala de Rejeição à Intimidade com homossexuais; e 5 – Escala de Explicações da Homossexualidade. As quatro escalas são do tipo Likert, com cinco pontos que variam de “nada” a “muitíssimo” em nível de concordância com as afirmações propostas.

Procedimentos éticos e coleta de dados

A coleta de dados foi iniciada após a validação dos procedimentos éticos pelo comitê de ética em pesquisa da FACISA e autorização dos responsáveis, exigida em situações dessa natureza. Além disso, os estudantes participantes da pesquisa/intervenção assinaram um Termo de Assentimento.

Os procedimentos, tanto de coleta de dados como aqueles relativos à intervenção, foram realizados na própria instituição em que os alunos estudavam, em dias e horários previamente acordados com a direção da escola. Além disso, por se tratar de uma escola de tempo integral, as atividades da extensão universitária puderam ser incorporadas às atividades cotidianas da escola.

Inicialmente, foram realizados os pré-testes para compreender as concepções dos alunos sobre o grupo estudado. Após o período de intervenções, os alunos responderam aos pós-testes para que se pudesse investigar se as metodologias utilizadas acarretaram aumento em seus níveis de empatia em relação aos homossexuais. Ainda, pôde-se também

verificar se as técnicas possibilitaram mudanças concernentes às explicações prestadas sobre a homossexualidade e analisar se ocorreram mudanças em relação à rejeição a esse grupo.

Procedimentos de análise dos dados

Os resultados dos pré-testes e pós-testes foram analisados no Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), a partir da comparação das médias, por meio do Teste T para amostras emparelhadas.

No que concerne às técnicas utilizadas nas intervenções, elas foram desenvolvidas com a finalidade de dar relevância à opinião dos alunos, incluí-los nas discussões e possibilitar a sensibilização empática. Para tanto, foram desenvolvidas rodas de conversa, jogos, exibição de vídeos e filmes, leituras de texto em grupos, entre outras atividades.

3 ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades do semestre 2018.1 priorizaram a aproximação com a escola, a partir da exposição dos objetivos do projeto, o convite para que ela participasse dele, além da apresentação do projeto aos alunos. Esse período também foi utilizado para o planejamento de tarefas e encaminhamento de questões relacionadas ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN/FACISA. Ao todo, foram realizados 12 encontros.

1º Encontro

Nesse primeiro momento ocorreu uma intervenção de integração, em que se expuseram os objetivos do projeto e os alunos participantes tiveram a possibilidade de se expressar sobre suas expectativas para a

extensão. Ademais, no primeiro semestre do ano, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos participantes.

2º Encontro

No segundo encontro, foram aplicados a Escala de Empatia Focada em Homossexuais e o questionário sociodemográfico.

3º Encontro

No terceiro encontro foram aplicados três questionários: A Escala de Rejeição à Intimidade, Escala de Expressão Emocional e a Escala de Explicações da Homossexualidade.

4º Encontro

Neste encontro foi realizada uma roda de conversa sobre o tema “família”. A conversa começou com as seguintes perguntas disparadoras: “o que é família para você?”; “como a família é formada?”; “existe mais de um tipo de família?”. Entretanto, outros assuntos surgiram devido à demanda dos alunos, e, assim, a discussão englobou, além das concepções sobre família, aspectos referentes a famílias formadas por casais homossexuais, como preconceito e educação dos filhos adotivos.

5º Encontro

Neste encontro a atividade foi mais dinâmica, pois consistiu em um jogo de mímica. Inicialmente os alunos foram divididos em grupos aleatórios e estudaram pequenos textos que versavam acerca de projetos de lei sobre direitos dos homossexuais, como adoção e nome social, além de algumas estratégias da ONU para combater a homofobia. Após o estudo,

o grupo escolhia um colega para gesticular uma palavra sorteada. O grupo pontuava quando acertava a palavra que o colega estava representando.

6º Encontro

Os alunos foram divididos aleatoriamente em grupos de quatro pessoas e refletiram sobre o dilema de Suzana – jovem de 20 anos que tinha medo de revelar sua orientação sexual aos pais, pois pensava que perderia o amor deles. Logo após, o debate foi aberto para toda a sala. A propósito do dilema, os alunos refletiram sobre as consequências que Suzana poderia sofrer caso contasse aos pais que namorava uma garota, como ser expulsa de casa e perder o amor da família. Porém, eles também discutiram sobre o papel da família, que deve ser o de dar apoio.

Em um segundo momento das atividades, os alunos tentaram se colocar no lugar de Suzana, e, para isso, refletiram sobre o que fariam no lugar dela. Nesse sentido, as respostas foram diversificadas, desde contar a situação aos pais, procurar ajuda de amigos ou psicólogo, a não contar para evitar as possíveis consequências.

7º Encontro

O primeiro momento do sétimo encontro foi reservado para acolher as demandas dos alunos. Sendo assim, eles deram sugestões sobre os temas que queriam discutir. Entre os temas estavam a relação entre homossexualidade e suicídio, adoção e convívio com pais adotivos, e os Direitos Humanos.

Já no segundo momento, os alunos discutiram o dilema de Rafael – um administrador de empresas que namora há dois anos com Antônio, porém sempre escuta expressões pejorativas de um mesmo grupo de

peessoas em frente ao seu local de trabalho. Nesse sentido, os alunos discutiram se Rafael deveria tomar algum tipo de providência em relação ao caso, tendo em vista que essa agressão era verbal, ou se seria melhor fingir que aquilo não estava acontecendo. Ademais, alguns alunos falaram da importância de criar leis que protejam as pessoas desse tipo de agressão.

8º Encontro

Esse encontro ocorreu no auditório da FACISA, com a exibição do filme *“Hoje eu quero voltar sozinho”*. Após o filme, os alunos debateram o enredo do filme, que versava sobre a vida de um garoto com deficiência visual que se sentiu apaixonar-se por seu amigo. Alguns alunos ressaltaram que o envolvimento entre os garotos aconteceu de forma natural, tendo em vista que eles não escolheram se apaixonar.

Eles ainda comentaram sobre as cenas de *bullying*, e ressaltaram que isso também acontece na vida real. Além disso, se questionaram como os pais do protagonista reagiriam se descobrissem o namoro.

9º Encontro

O nono encontro teve a finalidade de suprir a demanda destacada pelos alunos em um encontro anterior, referente ao tema do convívio de uma família formada por casais homossexuais e filhos adotivos. Para disparar a discussão exibiu-se um vídeo sobre adoção.

Após o filme, os alunos observaram que algumas crianças são rejeitadas por casais heterossexuais, mas não o são por casais homossexuais. Além disso, houve uma discussão sobre figuras maternas e paternas. Dentre outras questões, perguntou-se aos alunos se eles consideram que a sexualidade dos pais influencia na sexualidade dos filhos. Essa pergunta

causou polêmica, pois alguns alunos acreditavam que a sexualidade era fruto de aprendizado ou escolha, enquanto outros salientavam que era algo natural, que não dependia de escolhas.

10º Encontro

Este encontro ocorreu na quadra da escola, pois era necessário espaço para realizar algumas técnicas do Teatro do Oprimido. Foram priorizados jogos de preparação para o teatro, pois na intervenção seguinte eles iriam exercitar a criação de cenas e personagens, porém a atividade ficou incompleta, devido ao fato de que, no dia previsto para a encenação, os alunos tiveram que participar de outra atividade na escola.

11º e 12º Encontros

Esses encontros ocorreram em um mesmo dia. O primeiro aconteceu no período matutino, durante o qual os alunos responderam ao pós-teste, composto pela Escala de Empatia Focada em Homossexuais, a Escala de Rejeição à Intimidade, a Escala de Expressão Emocional e a Escala de Explicações da Homossexualidade.

O encerramento das atividades do projeto, o décimo segundo encontro, aconteceu no turno vespertino, inicialmente com o *feedback* dos alunos sobre as ações: eles responderam anonimamente o que mais gostaram nas intervenções, o que deveria melhorar e o que aprenderam durante o projeto. Logo após, houve um momento de confraternização e despedida.

Além das atividades realizadas na escola, é necessário destacar, que ocorreram reuniões semanais entre o orientador do projeto e os bolsistas. Essas reuniões tinham o objetivo de planejar as ações semanais, fazer

uma devolutiva sobre as intervenções realizadas anteriormente e indicar leituras. Além disso, elas também eram um momento durante o qual o grupo discutia sobre as tarefas realizadas e a participação dos alunos nas atividades propostas.

É importante salientar que, para a realização do projeto, foi necessário aporte teórico sobre Empatia, Representações Sociais, Direitos Humanos e Teatro do Oprimido. Além disso, notícias sobre casos de violência e preconceito contra homossexuais foram de grande importância para a construção dos dilemas e discussões realizadas com os participantes.

4 RESULTADOS

A comparação das médias por meio do teste T para amostras emparelhadas indicou um aumento da empatia focada no grupo de homossexuais do pré-teste para o pós-teste (após a intervenção). O teste indicou uma diferença significativa com $p < 0,045$ nas médias observadas no pré-teste ($M = 3,8$) e no pós-teste ($M = 4,03$). As outras escalas também foram analisadas por meio do SPSS, porém seus resultados não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

No que se refere aos resultados qualitativos, as bolsistas observaram mudança nas verbalizações dos alunos, no tocante às **explicações da homossexualidade** e, sobretudo, na **importância da garantia dos direitos desse grupo minoritário**.

Os dilemas da vida real, principalmente o dilema de Suzana, foram de suma importância para que os alunos refletissem sobre as **dificuldades e barreiras familiares, sociais e culturais que os homossexuais enfrentam**. Além disso, com essa atividade eles **pensaram sobre como seria caso eles estivessem na mesma situação da personagem**.

Durante o encerramento das atividades, os alunos responderam, anonimamente, a três questões: “o que eu mais gostei?”, “o que poderia melhorar?” e “o que eu aprendi?”. No que concerne à primeira questão, alguns alunos apontaram **a oportunidade de expor suas opiniões** e a **metodologia das atividades**, citando muitas vezes o “dia do cinema”.

Já na segunda pergunta, alguns alunos escreveram que algumas **atividades poderiam ser mais animadas**. E, em relação à terceira pergunta, houve alunos que revelaram ter aprendido que **homossexualidade não é doença** e que **devem respeitar as pessoas, independente da sua orientação sexual**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os resultados, destaca-se, por um lado, que foi possível observar um maior nível de empatia relacionada ao grupo de homossexuais no pós-teste do que no pré-teste. Esse dado pode indicar que a intervenção realizada conseguiu produzir nos estudantes uma maior sensibilização empática em relação a esse grupo minoritário, fato este que advoga em favor da realização desse tipo de intervenção. Por outro lado, não foram observadas mudanças estatisticamente significativas nos demais instrumentos administrados. A esse respeito, elaboraram-se duas principais hipóteses explicativas. Primeiro, acredita-se que as mudanças na sensibilidade empática não afetam outros domínios psicológicos e comportamentais de forma imediata, demandando um maior tempo para que essas mudanças se ampliem no sistema cognitivo e afetivo. Também, acredita-se que o tempo de intervenção pode não ter sido suficiente para que ela pudesse promover mudanças mais profundas, a que os instrumentos fossem sensíveis. A respeito desta última hipótese, seria importante a

realização de um novo estudo com tempo de intervenção superior a onze sessões de 50 minutos.

A respeito dos resultados quantitativos, pode se considerar ainda uma terceira hipótese: as intervenções para sensibilização empática funcionaram bem para a consideração da situação do outro, pessoas homossexuais, mas não produziram reflexões e emoções, nos alunos, acerca do possível papel deles mesmos como violadores dos direitos de membros daquele grupo. Nesse sentido, julga-se que a elaboração de novas intervenções deve considerar a estimulação empática referente à percepção da situação do outro que sofre, mas também deve buscar produzir um reconhecimento de si como alguém que pode vir a violar direitos de pessoas homossexuais. A produção de reconhecimento dos próprios pensamentos e comportamentos em relação ao grupo de pessoas homossexuais pode favorecer mudanças mais amplas, do ponto de vista tanto representacional como comportamental dos participantes desse modelo de intervenção.

No que concerne aos dados qualitativos, os resultados indicam mudanças representacionais nos participantes, que passaram a expressar ideias menos preconceituosas acerca de pessoas homossexuais e a relatar a importância da luta em defesa dos direitos de pessoas pertencentes a esse grupo. A esse respeito, acredita-se que, embora os instrumentos quantitativos não tenham sido sensíveis a mudanças verificadas na avaliação qualitativa, o processo de intervenção conseguiu promover mudanças no campo representacional dos participantes acerca da homossexualidade. Essa suposição é corroborada pelos dados obtidos com a questão “o que aprendi?”, quando os participantes destacam o fato de a homossexualidade não se configurar como uma enfermidade e a necessidade de respeitar as pessoas desse grupo minoritário.

A respeito das mudanças observadas no processo de avaliação, acredita-se que a intervenção empática conseguiu provocar transformações significativas nos participantes, de modo semelhante aos dados observados nas intervenções realizadas por Mevissen, Kok, Watzeels, Duin e Bos (2017).

Ademais, faz-se necessário refletir sobre o papel da psicologia em uma educação voltada para a formação de cidadãos comprometidos com a garantia dos Direitos Humanos. Além da relevância social destacada anteriormente, o projeto articula extensão, pesquisa e ensino. Sendo assim, também contribui para a formação acadêmica dos bolsistas, tendo em vista que esses debates muitas vezes não fazem parte do currículo acadêmico.

PRINCIPAIS DESAFIOS

A execução do projeto deixa evidente a necessidade de uma prontidão para que, em resposta ao contexto de intervenção, possa ocorrer uma permanente reelaboração das ações pedagógicas. A esse respeito, a proposta inicial considerava necessária a existência de um grupo experimental (grupo que receberia a intervenção) e um grupo de controle (que não receberia a intervenção). No entanto, não foi possível dividir os grupos de alunos, pois os alunos que participariam como grupo de controle ficariam sem atividades na escola durante as intervenções, fato este que poderia gerar dificuldades do ponto de vista pedagógico para a liberação dos alunos pela escola. Esse dado mostra a importância de uma abertura para fazer adaptações em prol do maior benefício para o funcionamento das instituições de ensino.

Além disso, o projeto previa inicialmente o uso de técnicas de Psicodrama, entretanto, o grupo observou que teria dificuldades em realizar a tarefa, pois o uso da técnica pareceu funcionar melhor com

pequenos grupos de pessoas. Sendo assim, o grupo decidiu utilizar as técnicas do Teatro do Oprimido, que admitia a participação de um maior número de alunos.

Outro aspecto que dificultou a realização das ações nos moldes em que foram inicialmente previstas foram os imprevistos que modificaram o cronograma da escola: no início, ficou acordado que as atividades aconteceriam todas as quartas-feiras no mesmo horário, no entanto, havia semanas em que os alunos participavam de atividades em outras instituições, o que provocou uma necessidade de adaptação do calendário do projeto.

No que se refere ao desenvolvimento das ações, notou-se pouca participação dos alunos nas primeiras atividades. Esse fato foi tomado como o resultado da pouca interação entre os bolsistas de Psicologia e os participantes, no início do projeto, tendo em vista que a participação nas discussões aumentou progressivamente no decorrer do processo.

Para melhorar esse aspecto, o grupo considera que deveria ter investido em intervenções mais dinâmicas no início das atividades. Além disso, é necessário salientar que esse tipo de ação não é comum nas escolas públicas brasileiras, sendo assim, muitas vezes os alunos consideram incomum apresentar suas opiniões.

No que concerne ao método de pesquisa, uma entrevista individual que constava do planejamento inicial não foi utilizada, pois o grupo percebeu que o horário disponibilizado não era suficiente para a realização dessa atividade.

Considera-se que a experiência adquirida na gestão de imprevistos na primeira edição do projeto terá um impacto positivo no planejamento e execução das futuras ações de extensão realizadas pelo grupo. No tocante à formação profissional, o projeto contribuiu na medida em que possibilitou o

planejamento e a execução de ações, a resolução de imprevistos, o diálogo com instituições, além da adaptação ao contexto em que o trabalho foi executado e avaliação das ações.

O projeto também foi de extrema importância para que se fizessem relações entre as teorias estudadas e sua aplicação prática de forma contextualizada com a realidade dos alunos e da escola.

Ademais, o desenvolvimento das atividades foi uma boa oportunidade de estudar e debater sobre o tema, de aprender com os alunos e com o professor que acompanhava as ações, compreender mais sobre o processo de ensino-aprendizagem e metodologias que podem auxiliá-lo, além de vivenciar, mesmo que minimamente, como se dá a educação em escola pública em tempo integral.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2013. Brasília, DF, 2016.
- COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.
- CAMINO, C.; QUEIROZ, P.; COSTA, L. B. S.; GALVÃO, L.; FORMIGA, N.; & SAMPAIO, L. R. (2016). Socialização materna e comprometimento dos filhos com os direitos humanos. In FRANÇA, D. X., & LILMA, M. E. O. **Níveis de análise e formas de intervenção em psicologia social**. São Paulo: Scortecci Editora.
- GALVÃO, Lilian Kelly de Sousa. **Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais**. 2010. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

- QUEIROZ, Pablo Vicente Mendes de Oliveira. **Estilos parentales y valores: la socialización en derechos humanos a lo largo del ciclo vital**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Psicogerontologia – Perspectivas do ciclo vital) – Universitat de València, Espanha, 2014.
- QUEIROZ, Pablo Vicente Mendes de Oliveira. **O papel da socialização materna na construção das representações sociais sobre os direitos humanos**. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- QUEIROZ, P., CAMINO, C., GARCÍA, O., & ZACARÉS, J. J. (2015). Spanish parental socialization between different generations: Values and human rights. In F. García, Parenting: Cultural influences and impact on childhood health and well-being. New York: Nova Editions.
- HALL, William; RODGERS, Grayson. Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. **Social Psychology of Education**, vol. 22, n. 1, pp. 23-41, 2019.
- HOFFMAN, M. L. **Desenvolvimento Moral**. In Carmichael – Psicologia da Criança. Vol. 9, pp. 1 – 157. São Paulo: EPU – EDUSP, 1975.
- HOFFMAN, M. L. Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In: Eisenberg, Nancy; Reykowski, Janusz; Staub; Ervin. **Social and Moral Values Individual and Societal Perspectives**. Hillsdale: N. J. Esbaum, p.139-152, 1989.
- HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: implications for caring and justice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais. In: Jodelet, D. (Org.). **Representações Sociais**, Rio de Janeiro: Eduerj, p. 45-66, 2001.
- MEVISSEN, Fraukje; KOK, Gerjo; WATZEELS, Anita; BOS, Arjan. Systematic Development of a Dutch School-Based Sexual Prejudice Reduction Program: an Intervention Mapping Approach. **Sexuality Research & Social Policy**, vol. 15, n. 4, p. 433-45, 2018.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus. 2ª ed. (Texto original publicado em 1932).



TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO ESCOLAR

O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

- » *Larissa Ribeiro Florentino*
- » *Ana Cristina Rabelo Loureiro*
- » *Fabiola Mônica da Silva Gonçalves*

1 INTRODUÇÃO

É perceptível que diversos contextos sociais possuem dificuldades em vencer os desafios da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA, transtorno do desenvolvimento que afeta, principalmente, áreas da comunicação social e traz consigo comportamentos restritos e estereotipados. O termo “austimo”, surgiu do grego *autós* (de si mesmo), em 1911, com o psiquiatra suíço Eugen Bleuler, para fazer menção a uma série de sintomas expressados por muitos de seus pacientes acometidos de esquizofrenia.

Já os primeiros estudos sobre autismo surgiram na década de 1940, através do psiquiatra Léo Kanner, que estudou inicialmente em torno de onze crianças, as quais tinham em comum características ou sintomas, sobretudo, comportamentais que se diferenciavam de síndromes psiquiátricas até então conhecidas, como a esquizofrenia.

Desde então, o autismo vem sendo pesquisado por diferentes abordagens teóricas e tem sido um tema de grande interesse nas pesquisas de cunho nacional e internacional, como nas de Schwartzman (2011), Whitman (2015), Coutinho e Bosso (2015), Acab e Muotri (2015), entre outros, pelos imensos desafios encontrados, tanto no que diz respeito ao diagnóstico quanto a sua etiologia e tratamento, incluindo aí a orientação aos familiares e profissionais que lidam diretamente com essas crianças. Há, atualmente, entres tais pesquisas um consenso em identificar o autismo dentro de um espectro de características bastante amplo, que permite a utilização do termo Transtorno do Espectro Autista – TEA.

O DSM V (2013) indica que o diagnóstico do TEA deve ocorrer, a partir do seu desenvolvimento atípico e/ou alterado, antes dos três anos de idade (cerca de 30 meses de vida), através de critérios diagnósticos e suas principais características, que estão ligados à área de interação e comunicação social, comportamentos restritos e estereotipados, os quais formam a chamada tríade de comprometimentos do autismo.

Com relação aos critérios diagnósticos, o DSM V (2013) divide em: a) déficits persistentes na comunicação social em múltiplos contextos; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (pelo menos duas características); c) os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas; ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida; d) os sintomas causam prejuízos significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo; e) essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (DI) ou por atraso global do desenvolvimento, estas são comorbidades.

Apesar de, historicamente, se verificar grandes avanços sobre esse tema, ainda há muito que se debater e esclarecer, principalmente no que se diz respeito ao contexto escolar, uma vez que a educação especial é um tema que gera grandes embates na educação brasileira, sobretudo, quando se fala em inclusão. A escola, ambiente institucional responsável pelo processo de educação dos discentes que recebe, se propõe a desenvolver, em cada indivíduo, aspectos culturais, sociais e cognitivos mediante a garantia de direitos reconhecidos na forma das leis, que regulamentam as políticas públicas de educação no Brasil. A notoriedade da educação especial no Brasil ocorreu inicialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Apesar de ser garantida por lei a permanência da pessoa com deficiência em sala de aula, em particular, o direito à educação para as pessoas com TEA é garantido pela Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012). Observa-se, contudo, que o profissional que vai lidar diariamente com essa realidade não tem sido capacitado como deveria e, sem ele, o processo não acontece, pois é impossível existir inclusão sem que haja condições, não apenas físico-estruturais, mas considerando os recursos humanos no que diz respeito a estudos e conhecimentos.

Em vista do exposto, pergunta-se: o que conhecem os professores sobre o Transtorno do Espectro Autista? Como os professores compreendem o processo de inclusão das pessoas com TEA? Quais as práticas de inclusão utilizadas pelos professores que trabalham com crianças dentro do espectro? Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores que trabalham com as crianças com TEA?

Diante desse contexto, o estudo apresentado adiante teve como objetivo analisar e compreender as concepções dos professores de educação infantil de escolas particulares da cidade de Campina Grande,

no estado da Paraíba, localizado na região Nordeste do Brasil, sobre o processo de inclusão das crianças com TEA.

2 INCLUSÃO ESCOLAR

A educação especial ainda é um tema que gera grandes embates no sistema educacional brasileiro, como já foi citado aqui, sobretudo, quando se trata da inclusão. Incluir não significa somente utilizar-se do termo para tê-lo em sala de aula, isso não é o bastante. Incluir vai além, significa, sobretudo, estar com o sujeito reconhecendo, valorizando e estimulando-o, dentro das suas potencialidades. Os conhecimentos científicos e instrumentais são fundamentais, mas a docência também pressupõe saberes de cunho afetivo, valorativo e ético no conjunto de seu saber-fazer (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018).

Sobre as políticas de educação inclusiva, estas se acentuaram com a Declaração de Salamanca (1994), a qual trata das políticas, princípios e práticas em educação especial; e com a Declaração de Jomtien (1990), a qual levantou a bandeira da “escola para todos”. A notoriedade da educação especial, no Brasil, ocorreu inicialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96. Esta lei, o Decreto nº 3.298/1999 (1999) e a Resolução CNE/CEB 04/2009 preconizam a universalização da educação como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e enfatizam a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Asseguram, também, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, objetivando complementar ou suplementar a escolarização. O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos

alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). No que se refere à educação especial, na LDB (1996), vale ressaltar a integração do aluno com deficiência em sala de aula comum, para o que são necessários investimentos educacionais na formação continuada dos professores, não só para programas específicos, como também para o ensino regular.

Como dito antes, a Lei nº 12.764/ 12 (BRASIL, 2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que é também conhecida como Lei Berenice Piana (2012). A definição do transtorno no texto da lei compreende com clareza os aspectos sintomáticos do autismo, assim garantindo seus direitos, entre eles os educacionais, presentes no parágrafo IV do artigo 3º.

Essa lei, em seu artigo 1º, parágrafo 2º, incentiva a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis. A Resolução CNE/CP nº 1/200213, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que é dever da instituição de ensino superior contemplar, na formação docente, os conhecimentos sobre as especificidades de estudantes com necessidades educacionais especiais. O que, na prática, é contraditório e aparecerá nos resultados da pesquisa.

A proposta de integração escolar surgiu na Escandinávia, na década de 70, e pautava-se na premissa de que as pessoas com alguma deficiência tinham o direito de usufruir de uma vida o mais comum e normal possível na sociedade em que viviam. Com isso, não se buscava a normatização do indivíduo e das suas deficiências, mas sim a oferta a essas pessoas de oportunidades socialmente comuns. Essa ideia logo se espalhou pelos EUA e Europa, no entanto, só chegou ao Brasil na década de 90. O processo de integração, entretanto, não é facilmente alcançado apenas através da

instauração de uma lei, tampouco pode ser concluído rapidamente. Exige uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino, que começa pelos já citados currículos e métodos, e vai além (KAFROUNI; PAN, 2001).

A partir das novas reformulações, as mudanças começaram a surgir, como o fechamento das classes especiais e o surgimento de salas de atendimento educacional especializado (AEE). Assim a integração começa a abrir espaço para a inclusão, que, de forma mais ampla, busca incluir todos, independentemente das suas habilidades e limitações, sem distinção.

Do verbo incluir e do latim *includere*, seu sentido etimológico significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Sobre essa temática, concorda-se com Cunha (2015) quando ele argumenta que, acreditando-se no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de construir seu futuro, se faz inclusão, proporcionando condições para que o sujeito seja ativo no seu processo de emancipação.

Dessa forma, o professor se torna uma figura primordial para iniciar o processo de inclusão no ambiente escolar. A inclusão exige a transformação e adaptação psicopedagógica de toda a escola, pois defende a inserção dos sujeitos no ensino regular, com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos seus alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (WERNECK, 1997).

No que diz respeito à inclusão escolar de crianças autistas, pode-se dizer que esta possibilita à criança o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que, muitas vezes, não acontece em outros espaços pelos quais circulam e que frequentemente priorizam um atendimento individual (CHIOTE, 2015). Portanto, o espaço escolar possibilita vivências e experiências de aprendizagem infantis a todo tempo, seja na

relação com outras crianças, seja nos currículos apresentados em sala de aula, pois a escola é o lugar de toda criança.

2.1 Papel do professor

Como dito anteriormente, não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor neste processo. Para Cunha (2015), é necessário que ele tenha condições de trabalhar com e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

O papel do professor é exatamente o de incluir, no sentido amplo da palavra, como já discutido anteriormente, em que este, antes de tudo, não se utiliza de rótulos e sim de ações de qualidades do sujeito. É preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade (CHIOTE, 2015).

Cientes desse processo psicopedagógico dinâmico e transformador, é preciso discutir também sobre as condições inclusivas no que diz respeito aos currículos escolares. Não é simples e fácil construir tais currículos, mas é possível. Esse contínuo processo de dificuldade, por parte dos educadores, encontra-se na forma como lhes foram apresentadas as práticas de ensino, que em nossa história é muito enraizada pelas “tendências pedagógicas” que foram incorporadas ao senso comum (CUNHA, 2015).

No Brasil, apesar das políticas de inclusão educacional, ainda se observa grande precariedade de conhecimento técnico-científico por parte dos profissionais da educação de ensino regular. Não são previstas, de modo geral, diferenças significativas de saberes para o ensino de alunos com e

sem deficiência, uma vez que se recomenda que os professores atendam às necessidades de todo e qualquer aluno (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018).

Com relação às crianças com TEA, muito mais do que técnicas e materiais, o professor precisará ter sensibilidade para desenvolver toda e qualquer habilidade daquela criança. Um ambiente com estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos é fundamental, assim como é fundamental que a concepção da educação seja centrada prioritariamente no ser humano, e não necessariamente nas suas dificuldades (CUNHA, 2015).

Para isso, desde o primeiro contato, o professor precisará emanar segurança, entrega, ação e conhecimento a respeito daquela criança e de tudo que ela trará consigo, sendo assim um dos guias de todo o processo de inclusão escolar de todas as crianças com deficiência.

3 SOBRE O ESTUDO

Este estudo se configura como um relato de pesquisa (FLORENTINO, 2019). Desse modo, trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa, descritiva e de cunho exploratório, desenvolvida em três escolas da rede particular na cidade de Campina Grande-PB. Assim, segundo Gil (2008), os estudos de campo apresentam muitas semelhanças com os levantamentos. Distinguem-se destes, porém, em relação principalmente a dois aspectos: primeiramente, os levantamentos procuram ser representativos de um universo definido e fornecer resultados caracterizados pela precisão estatística; já os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade,

podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.

Participaram desta pesquisa quatro professores da Educação Infantil, contemplando as seguintes séries: Infantil III, IV e V, sendo duas do nível IV, uma do nível III e uma do nível V. Determinou-se que o critério de inclusão das participantes fosse ter uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA na série em que o respectivo professor leciona.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira foi composta por aplicação de um questionário sociodemográfico, visando caracterizar dados relativos à situação socioeconômica dos professores participantes, bem como a idade, a escolaridade, o estado civil e a experiência profissional. Já a segunda etapa foi composta por uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, referentes ao conhecimento desses professores sobre educação inclusiva, o TEA, as dificuldades encontradas na relação com as crianças no espectro e as formas de enfrentamento dessas dificuldades.

O procedimento de análise dos dados coletados se deu a partir da teoria da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). Utilizou-se, no presente estudo, a análise de conteúdo categorial temática, a qual embasou toda a análise desta investigação e que, segundo a autora, funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, o que, no caso deste texto, foi gerado a partir das entrevistas e das respostas dos questionários. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples (BARDIN, 2016).

3.1 Sobre os professores participantes

Em relação aos dados sociodemográficos das participantes, os resultados indicaram que as quatro professoras são do sexo feminino, lecionam no ensino infantil, mais especificamente no Infantil III, IV e V; com predominância entre 31 e 36 anos de idade, todas casadas. Com relação à formação, todas são graduadas em Pedagogia e possuem pós-graduação em Educação Infantil, no entanto, nenhuma possui formação específica para trabalhar com crianças com TEA. Segundo elas, o que conhecem foi visto em algumas formações ou em encontros pedagógicos.

O tempo médio de atuação desses profissionais com indivíduos com TEA é de 3 a 5 anos. E, por fim, com relação à carga horária de trabalho, três delas trabalham apenas em um horário, ou seja, 20 horas semanais; e apenas uma trabalha nos dois horários, contabilizando 40 horas semanais.

4 MAS, AFINAL, O QUE ESSAS PROFESSORAS TÊM A DIZER?

No que se refere aos dados das entrevistas, estes serão apresentados a partir de cinco, das dez questões feitas em entrevista, com suas respectivas categorias e seguidas de uma tabela, com as respectivas frequências e percentuais de respostas, considerando, portanto, que este capítulo é um recorte do estudo maior (FLORENTINO, 2019).

A primeira pergunta da entrevista foi sobre o ponto de vista das professoras sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, após o procedimento formal proposto pela técnica de análise de conteúdo

bardiniana, foram identificadas quatro categorias que estão descritas na tabela a seguir:

Tabela 1 - Frequência e percentuais de respostas às categorias relativas à questão: Do seu ponto de vista, o que é o transtorno do espectro autista?

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
Não apresenta definição	18	41,9
Define por características isoladas	13	30,2
Remete ao método para lidar com a criança	07	16,3
Indica diferença de níveis	05	11,6
TOTAL	43	100

Fonte: Florentino, 2019, p.34.

A partir da leitura da Tabela 1, é possível verificar que a categoria “Não apresenta definição” evidenciou a maior frequência de respostas, seguida da categoria “Define por características isoladas”, que apresentou uma frequência mediana, estas sendo assim as categorias de maior relevância. As categorias “Remete ao método para lidar com a criança” e “Indica diferença de níveis” apresentaram as frequências mais baixas de respostas.

Infere-se, então, que as professoras, na sua maioria, não sabem defini o TEA ou, quando definem, o percebem por características isoladas e com diferença de níveis. Portanto, considerando que as respostas obtidas nas categorias 1, 2 e 4 têm certa aproximação com o que propõe o DSM V (2013), que classifica o transtorno do espectro autista em níveis (1, 2 e 3), variando do grau leve ao severo, pode-se afirmar que há certa noção do que é o TEA, porém de forma não muito estruturada pelas profissionais.

Destacou-se também, a partir das falas das professoras na terceira categoria, a relação do transtorno do espectro autista às metodologias, ou melhor, da ausência delas, que possam auxiliar a lidar com essas crianças. Fato que sugere uma preocupação por parte das professoras em, sobretudo, apresentarem resultados no que diz respeito à aprendizagem dessas crianças. Entre os aportes teóricos consultados sobre a temática, está o que sugere Cunha (2015) que, para além do número de instrumentos avaliativos utilizados, estará a sensibilidade do educador para identificar as dificuldades e implementar as possibilidades de aprendizagem.

No entanto, mesmo que tais professoras busquem o tempo inteiro utilizar-se de diversos elementos, buscando por si sós fazer com que sua criança aprenda, ainda assim sentem falta de respaldos metodológicos consistentes que possam lhes auxiliar em, por exemplo, adaptar uma atividade, saber em que nível de aprendizagem aquela criança se encontra, entre outros fatores, conforme aparecerá mais adiante.

Tabela 2 - Frequência e percentuais de respostas às categorias relativas à questão: Do seu ponto de vista, o que significa inclusão escolar?

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
Associa à interação e integração	12	44,4
Remete à integração	07	25,9
Remete ao preparo do professor	05	18,6
Associa à estrutura da escola	03	11,1
TOTAL	27	100

Fonte: Florentino, 2019, p.36.

A partir dos dados demonstrados na Tabela 2, a categoria “Remete à integração e à interação” obteve o maior percentual de frequência de respostas

das professoras, o que nos indica não haver clareza e/ou compreensão do conceito de inclusão. Indicam-na como um processo que acrescenta a criança, promovendo ações que facilitam a interação entre os alunos, respeitando suas diferenças e dificuldades, o que remete muito mais ao conceito de integração, o qual se traduz por uma estrutura que objetiva favorecer um ambiente de convívio o menos restritivo possível, oportunizando à pessoa com necessidades educacionais especiais um processo dinâmico de participação em todos os níveis sociais (KAFROUNI; PAN, 2001).

Para tanto, o termo inclusão não trata apenas de ter o aluno na sua sala de aula e tratá-lo com igualdade, a inclusão vai muito além: é conseguir atender essa criança conforme ela precisa e merece, buscando não apenas integrá-la ao ambiente, pois isso as leis já garantem, mas, sobretudo, incluí-la, promovendo o processo de interação não apenas com os seus pares, mas com tudo a que a escola se propõe.

A compreensão das professoras sobre a inclusão parece ficar mais clara quando elas indicam a necessidade de a escola ter infraestrutura para, não só acrescentá-las fisicamente, mas integrar as crianças com alguma deficiência, em todas as suas particularidades. Pontua-se, assim, a compreensão das participantes de que é necessário o envolvimento de todos nesse processo de incluir.

Por fim, a categoria “Remete ao preparo do professor” nos indica que as professoras são conscientes da necessidade de uma formação especializada dos docentes para conseguir caminhar no processo de inclusão na escola.

Isso vem nos mostrar, apesar das garantias dadas pela lei de inclusão das crianças com TEA na escola, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), do Decreto de Política Nacional de Educação Especial - o Decreto nº 3.298/99 (1999), e da

Resolução CNE/CEB 04/200912, além da Lei nº 12.764/12, conhecida como “Berenice Piana”, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a necessidade de haver não só infraestrutura nas escolas, do ponto de vista de recursos materiais e ambientais, mas também dos recursos humanos, os quais devem ser devidamente qualificados e preparados para receber e incluir essas crianças.

Ainda assim, a maioria das escolas se omite no quesito inclusão dos seus alunos com necessidades especiais, incluindo o autismo. A matrícula é garantida, já no que se refere à forma como tais alunos se manterão nesse processo, observa-se, sobretudo, uma precarização na formação inicial e continuada do professor, relacionada ao trabalho pedagógico da educação inclusiva para que este se capacite minimamente a fim de atender tais crianças e consiga evoluções no seu processo de aprendizagem.

Por enquanto, os professores seguem fazendo o que conseguem e, primordialmente, acreditando no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, proporcionando condições para que o sujeito seja ativo no seu processo de emancipação (CUNHA, 2015).

Neste segundo momento, buscou-se investigar se existem e quais são, de fato, as principais dificuldades encontradas por esses professores, em sala de aula, para trabalhar com crianças com TEA.

Tabela 3 - Frequência e percentuais de respostas às categorias relativas à questão: Você sente alguma dificuldade no trabalho com as crianças com TEA?

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA	%
Atender às diferenças das crianças	11	50,0
Utilização de metodologia específica	07	31,9
Trabalhar em equipe	04	18,1
TOTAL	22	100

Fonte: Florentino, 2019, p.38.

Conforme nos mostra a Tabela 3, infere-se que “Atender às diferenças das crianças” e “Utilização de metodologia específica” são categorias que se relacionam às dificuldades dessas professoras. Justifica-se tal inferência por se compreender que um método trata de um procedimento, uma técnica, algo sistemático, o qual, de fato, com as crianças autistas, tende a não funcionar, se você busca usar igualmente com todas, pois cada criança possui suas particularidades.

Entendem-se os anseios do professor, porém o trabalho exige o desenvolvimento de habilidades criativas e diferenciadas entre elas, o que, por parte do educador, exige uma dedicação ainda maior na busca para atender as especificidades e diferenças de cada criança. Se realmente se quer construir com o educando situações atraentes de aprendizagem, não caberá a imposição de qualquer modelo pedagógico que não se adeque à necessidade de cada criança, com seu ritmo e suas condições de desenvolvimento (CUNHA, 2015).

O trabalho em equipe foi outro fator que apareceu nos relatos das entrevistadas como uma das dificuldades presentes, pois, apesar de o aluno estar em sua sala de aula, o trabalho envolve todos os que compõem a escola, cada um tem um papel naquele processo. No entanto, normalmente não é isso que acontece. Apesar de os referenciais teóricos ressaltarem, na maioria do tempo, o papel do professor como fundamental, faz-se necessário que ele se sinta apoiado e com condições de trabalhar com e na inclusão (CUNHA, 2015).

A ausência do trabalho em equipe é relatada em alguns estudos, como o de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), os quais comprovam as lacunas deixadas no trabalho de inclusão das crianças com TEA. Dessa mesma forma, outros estudos, como o de Campos, Silva e Ciasca (2018), nos mostram a eficácia do trabalho na inclusão considerando a realização

de adaptações de materiais e mobiliário, o uso dos recursos de tecnologia assistida, a aplicação de estratégias para a flexibilização e o acesso ao currículo, bem como a discussão de objetivos comuns (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018). Fato citado pelas participantes como sendo a relação ideal para um trabalho efetivo de equipe.

Por fim, um fator que, apesar de ter aparecido em baixa frequência na tabela, não deixa de ser menos importante refere-se à ausência de acompanhante educacional especializado que saiba tanto lidar com as questões relativas ao TEA, no tocante aos aspectos característicos desse transtorno, como ter conhecimento psicopedagógico que possa auxiliar o professor em sala de aula, sendo assim mais uma das dificuldades apontadas pelas professoras, mesmo sendo este um direito assegurado pelas leis.

A Lei nº 12.764, de 27/12/2012, determina no seu artigo 1º, §2º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” e também assegura em seu parágrafo único do artigo 3º que, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Visando saber um pouco da escola em geral, como também sobre o responsável por esse processo, perguntou-se às professoras como a escola tem se organizado para efetivar e promover a inclusão.

Tabela 4 - Frequência e percentuais de respostas às categorias relativas à questão: Como a escola se organiza para efetivar e promover a inclusão?

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
Cobrança do preparo profissional	08	30,8
Assistência da coordenação/ professoras	05	19,2
Comemoração de datas específicas	05	19,2
Ausência de promoção de formação	04	15,4
Ausência de sala de recurso	02	7,7
Aumento de crianças com deficiência	02	7,7
TOTAL	26	100

Fonte: Florentino, 2019, p. 40.

Conforme os percentuais da tabela, as respostas que formaram a categoria 1 nos esclarecem que a escola tem cobrado maior preparo por parte dos profissionais, mas não promove formações para que esse preparo seja efetivado, podendo estes contar apenas com a assistência da coordenadora pedagógica e com colegas de profissão que tenham alguma experiência. As escolas se contradizem no discurso de aceitação da diversidade com as suas próprias atitudes e cobranças, no geral, pois, além de não estarem avançando praticamente nada no quesito inclusão, uma vez que nem proporcionam momentos de capacitação para os seus profissionais, não oferecem o mínimo de materiais e sala de recursos para efetivar e promover o trabalho do professor na inclusão.

Ainda com relação a esse assunto, a categoria 3 nos mostra que a escola tem se limitado a promover e efetivar a inclusão a partir de eventos de cunho social, os quais promovem vivências em grupo, como

em comemorações de datas específicas, a exemplo do Dia Mundial do Autismo, entre outros, fazendo com que as crianças participem de todos os eventos que acontecem na escola. Fato que não podemos considerar como efetivo processo de inclusão, conforme já foi discutido anteriormente, uma vez que, minimamente, integrar a pessoa com deficiência é dever de todos.

Autores como Campos, Silva e Ciasca (2018) apontam que a escola precisa se reorganizar para que a inclusão seja efetivada. E quando se fala de reorganização, não se refere às suas estruturas físicas apenas, mas a todos os suportes necessários para que o que está descrito teoricamente se cumpra e as crianças sejam, por direito, incluídas e integradas na comunidade escolar. Os dados encontrados nessas categorias reafirmam os estudos, já existentes também, sobre as dificuldades de pais para inserir seus filhos no ensino regular, uma vez que a escola garante a matrícula e prioriza o discurso da aceitação à diversidade, porém, na prática, não se modifica para atender às singularidades (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018).

Estudos como o de Stainback (1999) já apontavam que o professor não possui nenhum instrumento para conseguir dar um suporte de aprendizado a seu aluno e, muitas vezes, é necessário somente informações de um profissional especializado que os oriente frente às dificuldades e capacidades desse aluno. Muitas vezes, é necessário que a própria família traga profissionais qualificados para dar o suporte que a escola deveria fornecer ao seu professor.

Por fim, questionou-se às professoras o que elas sugeririam modificar sobre a inclusão da criança com TEA na escola. As respostas permitiram agrupar as seguintes categorias:

Tabela 5 - Frequência e percentuais de respostas às categorias relativas à questão: Se você pudesse mudar ou reformular algo sobre a inclusão da criança dentro do TEA na escola, o que você sugeriria?

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
Investimento na formação profissional	05	55,6
Comunicação entre os profissionais	03	33,3
Infraestrutura da escola	01	11,1
TOTAL	0	100

Fonte: Florentino, 2019, p. 51.³⁰

Como é possível observar, a categoria “Investimento na formação profissional” agrupou respostas as quais se referem à estrita necessidade de a própria escola oferecer cursos de formação aos professores relacionados ao TEA. Desse modo, parece confirmar algo que, ao longo de toda a entrevista, ficou patente, que é a ausência de capacitação e de formação específica dos professores para lidarem com o TEA.

Sobre isso, ressaltamos, mais uma vez, as leis que asseguram os direitos da pessoa com TEA: a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), assim como esta legislação educacional, o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) e a Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009). Para tanto, também reafirmamos a responsabilidade da escola diante desse contexto, uma vez que cabe a ela não apenas cobrar, mas incentivar e ter em suas salas de aula profissionais capacitados para receberem as crianças dentro do espectro autista e/ou com qualquer outra deficiência.

Ademais, aparecem mais duas categorias “Comunicação entre os profissionais” e “infraestrutura da escola”. Ambas caracterizam-se

30 No trabalho original, esta tabela é ordenada como Tabela 9, pois, como dito anteriormente, foi realizado aqui um recorte dos itens analisados.

por respostas que se referem à necessidade de haver modificações no ambiente escolar, não apenas fisicamente, como a possibilidade de haver uma sala de recurso, mas no tocante a encontros entre os professores e técnicos, discutindo melhorias para o ensino e ações efetivas para a inclusão dessas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se debruçou sobre as concepções dos professores de educação infantil com transtorno do espectro autista (TEA). Estes, inicialmente, sentem certa dificuldade para definir tal transtorno e, quando definem, o fazem a partir de características e especificidades da criança como aluno. Remetem-se também, algumas vezes, aos critérios diagnósticos propostos pelo DSM V (2013). No que diz respeito à inclusão das crianças dentro do espectro autista, as professoras evidenciam sua importância, com destaque para o papel do professor na efetivação do processo. Apesar de as profissionais identificarem a importância de seu papel no processo, algumas delas demonstraram insegurança no trabalho com as crianças com o transtorno e focaram bastante no que diz respeito aos métodos, o que não é totalmente compatível às teorias propostas atualmente, as quais nos dizem ser preciso criar e desenvolver formas para essa criança aprender a partir das suas peculiaridades. Contudo, identificaram-se as concepções dessas profissionais, havendo concordância entre o que não é inclusão e apresentando diversas opiniões sobre a inclusão compatíveis com a literatura apresentada, mas não chegando a definir o que é inclusão, de fato.

No que diz respeito às dificuldades das professoras, objetivo central do nosso estudo, na relação com as crianças autistas, elas apresentaram

poucas dificuldades e, quando falaram a respeito disso, deram ênfase, mais uma vez, às metodologias que necessitam saber para o trabalho e a algumas diferenças que se dão de criança para criança. Aqui, estudos como o de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) nos apontam a importância não só da inserção, mas da permanência do aluno com TEA em sala de aula, a qual pode ser viabilizada, por exemplo, pela presença de um acompanhante especializado, que mediará o trabalho de inclusão. A presença deste já é garantida por lei, como já supracitado anteriormente.

O trabalho do Acompanhante Terapêutico é uma modalidade de atendimento que, apesar de ser oriunda da clínica, tem extrapolado este ambiente e, dessa forma, tem sido uma alternativa no processo de inclusão de crianças com autismo na escola. De forma específica, caracteriza-se pelos serviços de um profissional que se disponibiliza a estar junto à pessoa com necessidades específicas em suas atividades cotidianas, com a proposta de promover sua autonomia e independência e (re)inseri-la no convívio social (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Com relação ao tipo de formação, nenhuma das profissionais possui especialidade para trabalhar com educação especial, assim como para trabalhar com crianças dentro do TEA, por isso as dificuldades apresentadas anteriormente não são, diretamente, na relação com a criança e sim na ausência de conhecimento desses profissionais para vencer os obstáculos e desafios impostos pelo transtorno na efetivação do seu trabalho. Outras dificuldades apresentadas por essas professoras dizem respeito à falta de preparo das escolas para receber as crianças com deficiência, inclusive por não ter o professor com a formação específica.

Em geral, concordam e sugerem que o trabalho precisa acontecer de forma multidisciplinar, no qual a equipe precisa estar acompanhando o dia a dia, capacitando-se e em concordância com o plano educacional,

primordialmente, individualizado, ativo e renovado, com as práticas inclusivas do professor e, sobretudo, com respeito às particularidades de cada criança que naquele ambiente está. Ressalta-se, por fim, a importância da realização de outros estudos que se proponham a discutir e compreender as concepções e práticas dos professores que lidam com a educação especial, bem como a inclusão escolar de crianças com o transtorno do espectro autista.

REFERÊNCIAS

ACAB, A.; MUOTRI, A. R. **The Use of Induced Pluripotent Stem Cell Technology to Advance Autism Research and Treatment.** *Neurotherapeutics* (2015) 12: 534.

American Psychiatry Association (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.** Washington: American Psychiatric Association.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

CAMPOS, C. C. P.; SILVA, F. C. P.; CIASCA, S. M. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de

indivíduos com transtorno do espectro autista. **Rev. Psicopedagogia** 2018; 35(106): 3-13.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 148p.: 21 cm.

COUTINHO, João Victor Soares Coriolano; BOSSO, Rosa Maria do Vale. Autismo e Genética: uma revisão de literatura. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 8, n. 1, Pub. 4, jan. 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015. 140p.:21 cm.

FLORENTINO, Larissa Ribeiro. **Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar**: o que pensam os professores. 2019. 65 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2019.

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

LEMOS, E. L. M. D. *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, set./dez. 2016.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 21, n. 2, maio/ago. 2017: 215-224.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 132p.: 21 cm.

SANTOS, F. H. D.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia Hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. 333 p. il. Color. ; 25 cm.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (orgs.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

UNICEF. **Conferência de Jomtien**. Declaração Mundial sobre Educação para todos.

Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 05 jul. 2020.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015. 1. Autismo 2. Psicologia 3. Medicina.

CAPÍTULO III

PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A construção de cidadãos de pessoas conscientes do seu Papel na sociedade não nasce por acaso. É um longo processo no qual o indivíduo é proclamado a pensar sobre si mesmo, sobre

Os seus semelhantes e sobre o mundo. Essa nova forma de ver o mundo. Essa nova forma de ver o mundo requer um novo olhar da escola, da aprendizagem e do ensino. A solidariedade é a base, é o alicerce na construção desse edifício. Precisamos acreditar na potencialidade da criança, do jovem e do adulto.

Não nascemos para praticarmos a maldade.

Nascemos para sermos ‘anjos’. Assim a Educação deve Ser o caminho que nos fará seres humanos melhores e consequentemente a encontrar a tão sonhada paz...

Roseane Amorim



O QUE EVIDENCIAM AS PESQUISAS SOBRE CLASSES MULTISSERIADAS

UM LEVANTAMENTO NO CATÁLOGO DE
TESES DE DOUTORADO DA COORDENAÇÃO
DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL
DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES

» *Luciélío Marinho*
» *Linconly Jesus Alencar Pereira*
» *Maria do Socorro Xavier Batista*

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a temática “Classes Multisseriadas”, a partir de teses de doutorado defendidas em Programas de Pós-Graduação, em Universidades brasileiras, no período compreendido entre os anos 2013 a 2016. A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações³¹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

31 O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um banco de dados, com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. As informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado publicadas são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país, os quais se

Superior – CAPES. Para tanto, realizou-se uma busca, utilizando-se os descritores “classes multisseriadas” e “turmas multisseriadas”.

O estudo é parte da pesquisa de doutorado intitulada “Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, no período de 2015 a 2019, (COSTA, 2019).

A organização escolar com classes multisseriadas caracteriza-se pela junção de várias séries ou anos, em um mesmo espaço, sob a responsabilidade de um único professor ou professora. Geralmente a definição de organizar a escola com classes multisseriadas é justificada pela inexistência de um número de estudantes suficientes para formar turmas com uma única série ou ano.

No Brasil esse formato de organização pedagógica tem se pautado, sobretudo, pela lógica do custo benefício dos gestores municipais que o escolhem para economizar no financiamento escolar, pois consideram desperdício de recursos públicos formar turmas com poucos estudantes. Portanto, não é por uma escolha pedagógica ou por haver uma preocupação com o direito à educação de crianças e jovens dos territórios rurais ou uma preocupação com a aprendizagem.

Essa forma de organização está presente em vários países em todos os continentes conforme estudo realizado por Parente, (2014) a qual ressalta que essa forma de escola multisseriada “pode ser caracterizada como política de democratização do acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas” (2014, p. 1).

responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br>. Acesso em: 21 de março de 2019.

Em vários países a visão é positiva sobre essas classes, considerando que, principalmente nos países desenvolvidas, elas são destacadas por ser uma opção metodológica, conforme aponta Jiménez (2014, p. 120).

Escuelas rurales de todo el mundo suelen tener en la multigradación una característica común. Dotadas y caracterizadas de diferentes formas, con diversas composiciones y volúmenes de alumnado, atienden a las exigencias didácticas originadas por las edades variadas de sus grupos escolares. Con más o menos profesorado, tecnología, recursos o instalaciones, las peculiaridades que la didáctica tiene en este contexto son parte de la realidad con la que se encuentran miles de docentes de los cinco continentes cada día en sus aulas.

Já no Brasil, ao longo da existência desse modelo de organização pedagógica, predominante nas escolas rurais, elas refletem a histórica negligência do Estado com as populações que vivem no/do campo e com as políticas de acesso à educação escolar. Pois por cerca de quatro séculos não havia escolas no campo e quando elas chegam são precárias, do ponto da infraestrutura física e de material pedagógico.

O processo histórico que determinou o modelo de desenvolvimento agroexportador, a partir da colonização, estruturado na concentração fundiária, na monocultura e nas relações sociais de exploração que só permitiu a produção da agricultura familiar de forma marginal e subordinada à grande propriedade e ao poder do senhor dono de terras, era desenvolvida por agregados e escravos para produzir alimentos para a casa grande e todo o empreendimento. A terra, principal fonte de produção da vida, sempre foi negada aos agricultores camponeses, especialmente depois da primeira Lei de Terras de 1850, quando se torna mercadoria disponível, apenas para aqueles que dispunham de recursos para comprá-la.

Esse sistema tem em sua essência a desigualdade e a exclusão social, econômica e política que vai se refletir, também, na negação do direito à educação das populações que habitam os territórios do campo, das águas e das florestas: camponeses, trabalhadores rurais, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas entre outras. Essa exclusão foi o estopim de diversas lutas e conflitos especialmente por terra como garantia de vida, produção e educação, que reflita os interesses das populações residentes nos diferentes territórios.

Esse cenário de exclusão social refletiu em problemas educacionais que afetam as populações do campo, repercutindo, por um longo período, em poucos estudos acadêmicos sobre as classes multisseriadas em escolas no campo.

2 ESCOLAS NO/DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS O QUE REVELAM AS PESQUISAS

Historicamente houve uma escassez de estudos e pesquisas sobre a educação no meio rural, denotando a invisibilidade a que o campo camponês é submetido no país e, em consequência a educação ali ofertada. Estudo realizado por Damasceno e Beserra (2004) revelou que o número de pesquisas sobre educação rural em nível de mestrado e doutorado no Brasil, no período de 1981 a 1998 (18 anos), foi de 102 de um total de 8.226 de trabalhos na área de educação em geral, o que representa 1,2%.

Nos últimos anos, nota-se um crescente interesse de pesquisadores em desenvolver estudos em nível de mestrado e doutorado em universidades brasileiras, tendo a problemática das escolas rurais e da multisseriação como objeto de pesquisas, embora se reconheça uma maior evidência desse interesse, a partir do início deste século XXI.

Em levantamento feito por Santos e Souza (2014) foi constatada a existência de apenas 7 teses de doutorado e 55 dissertações de mestrado sobre o tema classes multisseriadas, no período de 1987 a 2012 (25 anos), realizadas e apresentadas e/ou defendidas nos programas de pós-graduação em universidades brasileiras. Tais dados evidenciam uma quantidade baixa de pesquisas, diante da proporção numérica do fenômeno das classes multisseriadas no país, reforçando a ausência de políticas públicas para enfrentar a questão e, conseqüentemente, a naturalização da invisibilidade das escolas com esta configuração.

Nota-se que a temática educação rural ocupou lugar marginal em pesquisas acadêmicas, em nível de pós-graduação, resultado, segundo Souza (2008, p. 1) do fato de que:

[...] a pós-graduação teve seu desenvolvimento no país, no pós 1960, momento histórico em que as cidades ainda estavam recebendo migrantes rurais, e o que saltava aos olhos dos pesquisadores eram os inúmeros problemas urbanos emergentes, cuja visibilidade era dada pelos movimentos populares urbanos, que demandavam escolas e creches e debatiam outras questões como ensino noturno, educação de adultos, vagas nas escolas, políticas educacionais e salariais, processo ensino-aprendizagem, processo de avaliação escolar etc. [...].

Além disso, no Brasil, as escolas rurais só foram implantadas, de forma mais significativa, nas primeiras décadas do século XX. Pontuamos que, especialmente, no final desse século, os temas que atraíram o interesse dos pesquisadores em nível de pós-graduação estavam direcionados às questões relacionadas à educação no meio urbano. Em consequência

disso, as temáticas relacionadas ao meio rural e a educação nesse contexto foram objetos de poucos estudos, especialmente na área de educação.

Realizamos o mapeamento das teses defendidas em Programas de Pós-Graduação, em Universidades brasileiras, no período compreendido entre os anos 2013 a 2016, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com intuito de identificar as pesquisas realizadas e defendidas sobre a temática classes multisseriadas.

Dentre os resultados obtidos, verificamos um total de 9 (nove) teses produzidas no período de quatro anos (2013-2016), número significativo, se considerarmos que nos 25 anos supracitados na pesquisa de Santos e Souza (2014), apenas 7 teses foram encontradas. Podemos inferir que o aumento destas produções pode ser entendido a partir de dois fenômenos, sendo estes, a expansão da pós-graduação, no Brasil, a partir dos anos 2000 e a consolidação do Movimento pela Educação do Campo que passa a ganhar força no mesmo período.

O fenômeno da expansão e os impactos nas produções acadêmicas é notado no estudo de Santos e Souza (2014), uma vez que, a partir do levantamento feito em 2019, observamos que as produções acadêmicas sobre classes multisseriadas começam a emergir de maneira uniforme a partir dos anos 2006, período que coincide com o processo de expansão da pós-graduação³² que, após o referido ano, começou a expandir-se gradativamente.

32 Para saber mais sobre os impactos da expansão na pós-graduação indicamos o texto de Cirani, Campanario e Silva (2015), disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>> Acesso: 21/03/2019.

No que diz respeito à atuação do movimento por Educação do Campo, podemos compreendê-la pela força do seu protagonismo, que, além de apresentar o caráter de denúncia da negação do direito à educação às populações do campo e a precariedade da oferta da educação nas escolas no campo, trouxe para a pauta da sociedade civil e do Estado brasileiro, a necessidade de políticas educacionais para crianças, jovens e adultos que vivem no e do campo que tenham no centro a produção e socialização de conhecimentos que revelem e discutam suas especificidades, diversidades de modos de vida e de produção, suas culturas.

A atuação do Movimento da Educação do Campo resultou em um conjunto de definições políticas e normativas³³ da Educação do Campo, impulsionando a implementação de programas³⁴ voltados ao atendimento das populações do campo, dando maior visibilidade, também, às escolas do campo multisseriadas.

33 Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/Coordenação de Educação Básica-CEB, Nº. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Referências para uma política nacional de educação do campo. Ministério da Educação - Grupo permanente de trabalho de educação do campo (BRASIL, 2004). Parecer CNE/CEB Nº:1/2006. Trata de Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) (BRASIL, 2006). Parecer CNE/CEB Nº. 23/2007-Orientações para o atendimento da Educação do Campo (BRASIL, 2007). Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008-Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Resolução Nº. 5, de dezembro de 2009-Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Decreto nº. 7.352, de 4/11/2010-Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA (BRASIL, 2010). Resolução Nº. 4, de 13 de junho de 2010-Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

34 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (2004); Programa Saberes da Terra (2009); Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO (2013).

No quadro abaixo apresentamos a distribuição quantitativa do levantamento realizado no período de 2013 à 2016:

Quadro 01 - Quantidade de teses por ano de defesa.

Ano	Tese
2013	03
2014	-
2015	03
2016	03
TOTAL	09

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em: CAPES (2017).

Do ponto de vista quantitativo, os dados demonstram certa uniformidade quanto ao interesse de pesquisadores no desenvolvimento de trabalhos, versando sobre o tema multisseriação, com exceção do ano 2014, que não foi registrado produção. Ao analisar essas produções por região, temos:

Quadro 02 - Distribuição das teses, em números absolutos, por região geográfica, Estado e IES – 2013-2016.

REGIÃO	ESTADO	IES	TESES
Sudeste	Espírito Santo	UFES	1
	São Paulo	UFSCAR	1
		USP	1
		UNICAMP	1
	Minas Gerais	UFMG	1
Subtotal	3	5	5
Sul	Paraná	UNICENTRO	1
	Rio Grande do Sul	UFPEL	1
Subtotal	2	2	2
Nordeste	Bahia	UNEB	1
Subtotal	1	1	1
Norte	Pará	UFPA	1
Subtotal	1	1	1
Total Geral	07	09	09

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em: CAPES (2017).

Verifica-se que a produção de trabalhos, abordando a temática classes multisseriadas apresentam-se distribuídas em quatro regiões geográficas brasileiras, exceto o Centro Oeste, na qual não localizamos trabalhos. Em ordem decrescente, estão assim distribuídos: Região Sudeste (05, 55,6%); Sul (02, 22,2%); Nordeste (01, 11,1%) e Norte (01, 11,1%).

É possível evidenciar quanto à quantidade da produção de trabalhos e o número de classes multisseriadas por região que, enquanto no Sudeste tem uma menor quantidade classes multisseriadas é onde encontra-se o maior número de estudos, envolvendo essa problemática, já no Nordeste onde se concentra o maior número de classes multisseriadas se percebe o menor número de trabalhos, conforme dados do Censo Escolar de 2013, a Região Nordeste concentrava um total de 49.518 (56,1%), seguida por Norte: 21.237 (24,06%); ; Sul: 4.364 (4,95%) e Centro-Oeste: 2.796 (3,17%) (BRASIL, 2014).

No Brasil, no ano de 2013 havia um total de 88.261 classes multisseriadas sendo que o maior número se concentrava nas regiões Nordeste e Norte, somando 70.755 (80%), todavia, no citado período, foram encontrados, apenas, dois trabalhos de teses, representando um percentual de 22,2% dos trabalhos produzidos em universidades brasileiras.

Contraditoriamente, a maioria das pesquisas, abordando a temática da multisseriação, origina-se de universidades da Região Sudeste onde o fenômeno da multisseriação ocorre em números bem mais baixos. Tal contradição é explicada nos estudos de Cirani, Campanario e Silva (2015), ao demonstrarem que as regiões Sudeste e Sul detém grande parte da produção acadêmica, tendo em vista que possuem mais programas de pós-graduação, em comparação às demais regiões do país, enquanto nas regiões Norte e Nordeste a expansão deu-se de forma mais tímida.

Ao analisar os 09 trabalhos encontrados no catálogo da Capes, no período de 2013-2016, optamos por dividi-los a partir da compreensão por eixos temáticos. Nesse sentido, conseguimos organizá-los da seguinte forma:

Quadro 03: Organização das teses por eixos temáticos.

EIXOS TEMÁTICOS	NÚMERO DE TRABALHOS
História das Instituições Escolares multisseriadas	1
Políticas e programas para as classes multisseriadas	1
Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos em classes multisseriadas	2
Professor/a de classes multisseriadas	4
Identidade e classes multisseriadas	1
TOTAL	09

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em: CAPES (2017).

A partir dos eixos temáticos expostos no quadro 03, analisamos os trabalhos de Cardoso (2013), Moreira (2013) Silva (2013), Moreto (2015), Santos (2015), Silva (2015), Rocha (2016), Andrade (2016) e Lopes (2013), com o intuito de identificar como vem sendo realizadas as discussões na temática referida.

O primeiro trabalho analisado foi a pesquisa de Cardoso (2013) que está inserida no eixo temático “história das instituições escolares multisseriadas”. Intitulada “A organização do trabalho didático nas escolas

isoladas paulistas: 1983 a 1932”, cuja tese objetivou analisar a organização didática nas escolas isoladas, no período supracitado.

As escolas isoladas eram um modelo educacional voltado para as áreas periféricas e rurais que funcionavam em casebres, normalmente em uma única sala e com crianças de diversas faixa-etárias, ou seja, classes multisseriadas. A autora conclui que o modelo educacional da escola isolada não era desajustado, assim como muitos compreendiam, mas era sim, ajustado aos interesses pretendidos às escolas periféricas. E ressalta o lugar das escolas periféricas e rurais:

É sob esse aspecto que é possível entender a permanência das escolas isoladas, uma rede escolar menos eficaz, precarizada, mantidas para atender as regiões menos desenvolvidas. A demanda que altera o formato da escola em cada região está intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento econômico: às regiões menos desenvolvidas e mais pobres, um formato de escola mais simples e mais barato (CARDOSO, 2013, p, 234).

No eixo “políticas e programas para as classes multisseriadas” destaca-se a pesquisa realizada por Moreira (2013), intitulada “Educação do Campo e docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa-PEA/MEC) no município de Salina-MG”. A pesquisa buscou analisar a implementação do PEA e suas repercussões na gestão pedagógica, no cotidiano das escolas, assim como na formação e práticas pedagógicas de professores em classes multisseriadas, tomando como base o contexto agrícola familiar do município de Salinas-MG.

O autor faz um resgate da trajetória histórica de luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas para este meio, refletindo sobre o PEA. Conclui-se que as práticas pedagógicas observadas não contemplam

os objetivos da PEA, no que se refere à valorização dos aspectos sociais, econômicos e culturais dos agricultores da região.

O eixo temático “ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos em classes multisseriadas” agrega as pesquisas de Silva (2013), intitulada “O conhecimento matemático-didático do professor multisseriado: análise praxeológica” e o estudo de Rocha (2016), intitulado “Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano nos Centros de Estudos de Língua da Capital e da Grande São Paulo” problematizam o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos em classes multisseriadas, especificamente nas áreas de matemática e linguagens.

O eixo “professor/a de classes multisseriadas” está contemplado em quatro pesquisas: Lopes (2013); Moreto (2015); Santos (2015) e Andrade (2016). Este eixo abordou estudos sobre a docência e a profissionalização docente através de trajetórias, memórias e narrativas de professoras de classes multisseriadas.

A pesquisa “Profissionalidade docente na Educação do Campo” de Lopes (2013) analisou o processo de constituição da formação docente e profissionalidade de educadores do campo da Ilha de Marajó, situada no Estado do Pará. O estudo teve como centralidade a ação educativa no âmbito das classes multisseriadas em escolas ribeirinhas e buscou compreender as implicações destas práticas para o desenvolvimento profissional docente dos educadores do campo.

Moreto (2015) desenvolveu a pesquisa de tese intitulada “Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo”, tendo como objetivo conhecer as experiências de professoras de várias gerações, para compreender os processos que envolviam o ingresso na carreira, assim como, a trajetória de formação e trabalho destas. Essa pesquisa teve como campo de investigação o município de Santa Tereza, no Estado do Espírito Santo.

Santos (2015) também adentra no campo da narrativa, em especial no campo da memória, na pesquisa intitulada “Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas”. O autor ouviu a trajetória de seis professoras e um professor, do município de Amargosa, no Estado da Bahia, tendo como objetivo analisar as atuações no contexto de classes multisseriadas em escolas do campo.

A pesquisa “Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas”, desenvolvida por Andrade (2016), teve como objetivo analisar, por meio de narrativa oral e escrita, as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. A pesquisa foi realizada no município de Carangola, no Estado de Minas Gerais.

Por fim, o eixo “identidade e classes multisseriadas” contempla a pesquisa de Silva (2015) cujo título é “Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental”.

A pesquisa questionou as implicações da organização do currículo das escolas ribeirinhas na produção da identidade cultural dos docentes e discentes de classes multisseriadas e teve como objetivo analisar duas unidades escolares, no município de Mazagão, no Estado de Amapá, em busca de compreender como a organização do currículo destas escolas impactaram na produção de saberes e na identidade cultural de professores (as) e alunos (as) de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental.

Ao fim deste estudo, Silva (2015) conclui que, no caso das escolas ribeirinhas analisadas, há uma contribuição significativa da organização do currículo para a produção de saberes e o fortalecimento da identidade cultural local, isto porque, existe a normativa do currículo oficial nacional e estadual, mas isso não impede que os professores criem práticas pedagógicas

que “distorcem, deslizam, subvertem, transvertem o documento curricular oficial e as condutas apreoadas como verdadeiras (SILVA, 2015).

Considerações Finais

Ao final deste levantamento constatou-se que há poucos estudos no que se refere à temática das classes multisseriadas. A realização dessa pesquisa possibilitou uma melhor aproximação a respeito da temática multisseriação, além disso nos permitiu perceber que, mesmo constatando um aumento no número de investigações de doutorado, especialmente, nos últimos anos, consideramos que essa temática, ainda, carece de ser objeto mais investigações científicas, considerando sua relevância às escolas do campo, onde esta forma de organização de alunos está mais presente.

Constatou-se que a produção de trabalhos, abordando a temática classes multisseriadas apresentam-se distribuídas, apenas, em quatro regiões, quais sejam: Sudeste, Nordeste, Norte (01, 11,1%). Não foi localizado estudo, abordando essa temática na Região Centro Oeste. Curiosamente, a Região Sudeste concentra mais da metade das pesquisas (05, 55,6%). Por outro lado, é na Região Nordeste que concentra o maior número de classes multisseriadas, como evidenciam dados do Censo Escolar de 2013. A Região Nordeste concentrava um total de 49.518 (56,1%), seguida por Norte: 21.237 (24,06%); Sul: 4.364 (4,95%) e Centro-Oeste: 2.796 (3,17%) (BRASIL, 2014).

No Brasil, no ano de 2013 havia um total de 88.261 classes multisseriadas sendo que o maior número se concentrava nas regiões Nordeste e Norte, somando 70.755 (80%), todavia foram encontrados, apenas dois trabalhos de teses, representando um percentual de 22,2% das pesquisas realizadas em universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2016.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília**, 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 07 de abril de 2015.
- CARDOSO, M. A. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP: UNICAMP, 2013.
- CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO; Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Rev. Avaliação**. Campinas/SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>> Acesso: 21/03/2019.
- COSTA, Lucielio Marinho da. **Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2019.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2020.
- JIMÉNEZ, Antonio Bustos. La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. **Innovación Educativa**, n.º 24, 2014: pp. 119-131. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/1994-Texto%20do%20artigo-8990-1-10-20141202.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2020.
- LOPES, Wiama Jesus Freitas. **Profissionalidade Docente na Educação do Campo**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2013.

MOREIRA, Vilson Alves. **Educação do Campo e Docência no Contexto da Agricultura Familiar: o programa escola ativa (PEA/MEC) no município de Salinas-MG**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

MORETO, Charles. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo/ES, 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, Mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a04v22n82.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2020.

ROCHA, V. G. **Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELS) da capital e da Grande São Paulo**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA, 2015.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; SOUZA, Elizeu Clementino. A produção acadêmica sobre o tema Classes Multisseriadas no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012). In: XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. **Anais**. Natal/RN: UFRN, 2014, p.1 – 18.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a Produção da Identidade Cultural dos Docentes e Alunos das Classes Multisseriadas do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, 2015.

SILVA, Reginaldo da. **O conhecimento matemático - didático do professor do multisseriado: análise praxeológica**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo. **Anais da 31ª Reunião Anual da Constituição Brasileira, Direitos**

Humanos e Educação-ANPEd, Caxambu, v. 1. p. 1-17, 2008. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4765-int.pdf>.
Acesso em 20 de junho de 2020.



EM TEMPOS DE PANDEMIA E AUTORITARISMO POLÍTICO

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO RE-EXISTE NA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO E AMPLIAÇÃO DE DIREITOS

» *Evandro Medeiros*³⁵

» *Salomão Hage*³⁶

1 INTRODUÇÃO

Este texto teve sua escrita concluída em 21 de julho de 2020, quando o Brasil e o mundo se encontravam em meio à pandemia do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19, detectado pela primeira vez em Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019 (LANA, 2020). A última atualização dos dados, no final da manhã de

35 Doutorando em Educação pela UFPB. Mestre em Educação pela UFSC. Graduado em Pedagogia pela UFFA. Professor da Faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo - GPEPMS/UFPB. Email: evandrom@unifesspa.edu.br.

36 Doutor em Educação pela PUC/ SP. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum paraense de Educação do Campo. Email: salomaohage@yahoo.com.br.

hoje, apontou a ocorrência de 14.608.517 casos de contágios confirmados em todo o mundo e 608.420 mortes por Covid-19 (TEMPO, 2020). No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde, foram contabilizados 2.121.645 casos de contágio pelo vírus, com registros de 80.251 mortes (GLOBO, 2020).

A pandemia do SARS-CoV-2 teve como efeito colateral a explicitação das contradições e consequências trágicas das medidas governamentais neoliberais implementadas nas últimas três décadas no Brasil e no mundo. Em meio à pandemia, a classe trabalhadora tem sido fortemente impactada pelas consequências das políticas privatistas de diminuição das responsabilidades do Estado e de desregulamentação da relação capital-trabalho, e reformas trabalhistas, que se evidenciam, por exemplo, na queda da renda familiar dos/as trabalhadores/as, ou mesmo desemprego, e na falta de assistência e infraestrutura de saúde pública adequada para o atendimento das pessoas com Covid-19.

Esta realidade se agrava quando se trata de direitos das populações camponesas, indígenas e quilombolas, público escolhido como inimigo de primeira hora do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018. A paralisação da reforma agrária, a criminalização dos movimentos sociais do campo, o tensionamento no repasse de recursos para financiamento da agricultura familiar camponesa, e até mesmo as novas regras impostas pela reforma da previdência, colocam em xeque a sustentabilidade e reprodução material-econômica da população camponesa, agricultores/as familiares, trabalhadores e trabalhadoras rurais, e assentados/as da reforma agrária.

A disposição do governo Bolsonaro em atacar populações camponesa, indígena e quilombola, especificamente, em implementar medidas que extinguem programas e políticas que asseguram o direito a educação diferenciada a estes sujeitos, foi manifesta no segundo dia

do novo governo, quando Jair Bolsonaro em um dos seus primeiros atos como presidente fez questão de comemorar, via redes sociais, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. A secretaria abrigava na estrutura do Ministério da Educação diretorias responsáveis por programas e interlocução com movimentos sociais na construção das políticas públicas para Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, não mencionadas no Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 e nem **no decreto que o revogou**, Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, os quais apresentam a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação no governo Bolsonaro.

Em 26 de fevereiro de 2020, o governo Bolsonaro publicou o Decreto nº 20.252, que define nova estrutura organizacional para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, agora alocado no âmbito do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – Mapa, ministério comandado pela bancada ruralista do congresso. Em meio à reestruturação organizacional do Incra, foi extinto o setor de Educação do Campo, que era responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, e outros programas que prestavam assistência a comunidades camponesas assentadas, comunidades quilombolas e comunidades extrativistas. O Pronera, como um programa ligado à política de reforma agrária inserido no âmbito do Incra, fazia parte das ações do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, extinto pelo governo de Michel Temer em maio de 2016, tendo seus serviços incorporados pela Casa Civil da Presidência da República (Decreto nº 8.780/2016).

Em contraposição e denúncia a este desmonte das políticas e estruturas que outrora colaboravam para a garantia do acesso à educação escolar como direito fundamental humano aos povos do campo, o

presente texto busca refletir sobre a trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo como um marco na história da educação brasileira e na reconfiguração das relações entre movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, as universidades públicas e o Estado, assinalando caminhos reais ao processo de democratização das políticas públicas. O texto aborda as contribuições do Movimento Nacional de Educação do Campo tanto na criação e implementação do Pronera, como na elaboração e desenvolvimento das políticas da Secadi para Educação do Campo. Por fim, destaca-se como, em tempos de autoritarismo político e pandemia do novo coronavírus, o Movimento materializado nas ações do Fórum Nacional de Educação do Campo tem buscado o caminho da re-existência na luta pela defesa e ampliação dos direitos dos povos do campo.

2 DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS QUE DEMOCRATIZAM O ESTADO E AMPLIAM DIREITOS

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, extinta pelo governo Bolsonaro em janeiro de 2020, foi criada em julho de 2004 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Decreto nº 5.159/2004), na época denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Institucionalmente, a criação da Secad foi assumida no MEC “como parte de um esforço permanente para fortalecer a capacidade do Estado de responder de forma satisfatória e eficiente às demandas educacionais da sociedade brasileira, especialmente dos grupos em desvantagem socioeconômica” (BRASIL, 2005, p. 8).

Ainda que no contexto de um governo que se reivindicava democrático-popular, a criação da Secad no bojo da estrutura do Ministério

da Educação – MEC foi muito mais que uma concessão de Estado em atendimento às demandas populares, sua criação e a elaboração e implementação de sua agenda política foram conquistas da luta histórica de movimentos sociais diversos em torno do direito à educação, desde o campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA à Educação Indígena, Quilombola e Educação do Campo.

A criação da Secad é um marco na incorporação pelo Estado brasileiro “de uma nova agenda de políticas educacionais inclusivas e de valorização da diversidade étnico-racial, regional e cultural do país” (BRASIL, 2005, p. 8). E os programas e políticas desencadeadas através dela refletem a força de um acúmulo histórico provindo do desenvolvimento de iniciativas em Educação Popular – alfabetização, capacitação técnica, formação política, para direitos humanos, etc – protagonizada por movimentos sociais da cidade e do campo, anteriores aos anos de Ditadura Militar no Brasil³⁷, como pedagogias da luta popular que atravessaram tempos ditatoriais e ressurgiram nos anos de 1970-1980 nas práticas educativas da luta operária sindical e da luta pela terra, em meio ao processo de redemocratização do país e também nas práxis dos novos movimentos sociais que surgem nesse período, como os movimentos negro, feminista, GLBT, de meninos e meninas de rua, das comunidades faveladas, ambientalistas etc.

Considerando a herança histórica conservadora dos governos brasileiros, a criação da Secad surgiu pautada pelo desafio de fazer acontecer políticas públicas comprometidas com a inclusão educacional, lidando com as especificidades das desigualdades brasileiras e garantindo

37 Vide SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

o respeito e valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional que marca o país (HENRIQUES & CAVALLEIRO, 2015). A Secad representou uma inovação na política educacional tanto por sua agenda quanto pelo modo de organização que se pautava pela interlocução e participação ativa dos/as representantes de movimentos sociais (LÁZARO, 2013).

A interlocução e participação de representantes de governos e de movimentos sociais para cada um dos temas da agenda da Secad – que eram “nomeados por portaria ministerial, com agenda regular, pauta previamente definida, e ata-memória para registro dos debates e decisões” (LÁZARO, 2013, p. 270) – foi assegurada por meio das seguintes comissões do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH: Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – Cadara; Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI; Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA; e Comissão Nacional de Educação do Campo – CNEC.

Estes arranjos institucionais permitiram promover a coordenação e articulação de esforços entre governos – federal, estaduais e municipais –, ONGs, movimentos sociais, universidades e organismos internacionais. Mais que ampliar o acesso e garantir a permanência com sucesso de estudantes do campo, essa articulação contribuía para o aprimoramento de práticas e valores democráticos nos sistemas de ensino (HENRIQUES & CAVALLEIRO, 2015, p. 216). Nesse aspecto, a própria Secad replicava articulações políticas e construções democráticas e democratizantes no campo da educação que já vinham sendo protagonizadas pelos movimentos sociais em parceria com universidades, organismos de cooperação internacional, organizações não-governamentais, etc, que se materializaram nos últimos 20 anos como o Movimento Nacional de Educação do Campo.

O Movimento Nacional de Educação do Campo surgiu, originalmente, materializado na Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, constituída entre os anos de 1997 e 1998 e tendo como membros representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GT-RA/UnB, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO, e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (que mantinha trabalhos com educação popular por meio do Conselho Indigenista Missionário – CIMI), da Comissão Pastoral da Terra – CPT, e do Movimento de Educação de Base – MEB (SILVA, 2009). Ampliada em 2002, quando passaram também a fazer parte do grupo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – Unefab, e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag, entre outros movimentos e organizações sociais.

Entre 1997 e 2010, a Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo foi responsável pela organização de importantes eventos nacionais voltados à mobilização de debate e luta pelo direito dos povos do campo à educação de qualidade, contextualizada e articulada à luta pela terra, e projetos de desenvolvimento e sustentabilidade das comunidades camponesas. Desde o começo, os eventos sempre permitiram também a socialização e identificação de muitas experiências genuínas em Educação do Campo protagonizadas por várias organizações sociais em parceria com as universidades espalhadas por todo o país (SANTOS, 2016). Tais experiências inspiraram a constituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, cuja proposta de criação emergiu em meio ao I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – Enera (1997) e à *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo – CNEBC (1998)*.

Fundado em princípios da Educação do Campo, o Pronera ao longo de 20 anos potencializou o desenvolvimento de projetos de educação escolar realizados dentro de uma perspectiva que, considerando o “contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo, em todos os estados do território nacional, se efetivaram experimentando inovações pedagógicas e curriculares organizadas em acordo com as demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos” (BRASIL, II PNERA, 2015). Atendendo a população beneficiária da política de reforma agrária, moradora de assentamentos da reforma agrária, o Pronera possibilitou a criação de uma diversidade de cursos pautados por princípios da Educação Popular e Educação do Campo: Educação de Jovens e Adultos – EJA; cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação; e de nível superior – Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Ciências Agrárias, Agronomia, Direito e Medicina Veterinária (BRASIL, II PNERA, 2015).

Com projetos implementados em todos os estados do país, em números absolutos, contabilizados a partir dos relatórios anuais do Incra, constata-se que ao longo dos seus 20 anos de existência, no período de 1998 a 2018, o Pronera ofereceu formação a 191.600 pessoas, atendendo 168.300 educandos/as em cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, 10 mil educandos/as nos cursos de Ensino Médio, 7.200 educandos/as em cursos diversos de graduação no Ensino Superior, 2.100 educandos/as nos diversos cursos de especialização, e 3 mil profissionais de assistência técnica e educadores/as nos cursos de Residência Agrária Nacional (BRASIL, 2018).

Registros sobre oferta de cursos destacam que o Pronera teve o maior número de novos cursos criados na primeira década de sua existência, em especial entre os anos de 2004 e 2005, coincidentemente

no mesmo período de criação da Secad. Os dados sobre aprovação de novos projetos e aumento na oferta dos cursos de educação do campo via Pronera refletem a ampliação e consolidação da rede de parcerias que reuniu movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades para execução do programa e, ainda que se considere toda as contradições existentes, podem ser indicativos também do sucesso do processo de interlocução com o Estado na afirmação da possibilidade real de democratização da elaboração e implementação das políticas públicas com participação popular.

A elaboração e proposição de projetos ao programa envolviam as universidades públicas como instituições proponentes e movimentos e organizações sociais e sindicais do campo como parceiros na coordenação e execução. A gestão nacional do programa cabia à Comissão Pedagógica Nacional, coordenada pela Direção Executiva – servidor nomeado pelo Incra –, e representantes das universidades das cinco regiões do país, do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e Emprego, e dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo (BRASIL, 2004). A Comissão Nacional era responsável pela análise, avaliação e aprovação de projetos submetidos e acompanhamento do desenvolvimento do programa como um todo. No âmbito dos estados, uma estrutura e organização similar, denominada Colegiado Executivo Estadual, tinha como missão divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar e avaliar as ações do programa localmente e envolver os governos municipais e estaduais no seu desenvolvimento (BRASIL, 2004).

Tanto as experiências pedagógicas como as iniciativas de democratização da gestão do Pronera inspiraram a criação de novos programas e políticas de Educação do Campo e a organização de instâncias de participação social e democratização da gestão destes no âmbito do

Ministério da Educação – MEC. Nessa direção, antes da instituição da Secad, se deu a criação do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo – GPT, em junho de 2003 (Portaria nº 1.374/2003 MEC), com papel de mobilizar o debate e proposições para as ações do MEC pertinentes à Educação do Campo. A criação do GPT no MEC inaugura um novo espaço no governo federal, de interlocução entre representações dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e o Estado, e da constituição de uma, também inovadora, política pública em Educação do Campo. As reuniões do GPT contavam com a participação do MST e Contag, por parte dos movimentos sociais, e os membros de secretarias do MEC e de outras secretarias de governo quando necessário³⁸, numa perspectiva de atividade interministerial.

Visando ampliar o debate que fomentasse ações em âmbito nacional para assegurar o direito à educação escolar aos povos do campo, primando pelo respeito à diversidade cultural e qualidade nas condições de oferta, através do GPT foi proposto o processo de realização de seminários nacionais e estaduais para debater as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e aprofundar a estratégia de construção da Política Nacional de Educação do Campo (ROCHA, 2013). O processo de discussão das Diretrizes Operacionais em 2001, quando o Conselho Nacional de Educação – CNE, em Audiência Pública realizada pela Câmara de Educação Básica, contou com a participação e protagonismo dos

38 Secretaria de Educação Fundamental (SEF); Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Educação à Distância (SEED), Secretaria de Educação Especial (SEEP), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), e dos Programas Bolsa Família, Brasil Alfabetizado, e ainda representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Gabinete do Ministro, etc (ROCHA, 2013).

movimentos e organizações sindicais e sociais do campo. O documento final das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo, aprovado em 03 de abril de 2002 (Resolução CNE/CEB Nº 01), constitui-se num importante marco normativo e instrumento de referência legal à construção de política pública e ajuste de medidas necessárias à garantia de direitos dos povos do campo a educação escolar diferenciada, tanto no diz respeito à questão curricular, como à estrutura organizacional, tempos, etc.

Em agosto de 2004, um mês após a criação da Secad, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo realizaram a II Conferência Nacional de Educação do Campo – II CNEC, com o tema “Por Uma Política Pública de Educação do Campo” (CNEC, 2004)³⁹. Os debates da II CNEC apontam na direção de que “o direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades” (CNEC, 2004, p. 3). Esse entendimento influencia diretamente na compreensão de que a instituição de uma política pública em Educação do Campo só terá êxito se estiver articulada “ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo”, sendo que o direito dos povos do campo à educação deve ser “assumido como dever do Estado” (CNEC, 2004, p. 3).

39 A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada em agosto de 2004, contou com a presença de 1.100 participantes e foi promovida pelas seguintes entidades: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC; com o apoio de: MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFAs, SEAP/PR, MTE, MMA, MinC, AGB, CONSED, CERIS e FETRAF (ROCHA, 2013, p. 192).

A conferência também contou com a participação de representantes do MEC e de secretarias estaduais e municipais de educação, marcando a “entrada em cena do Estado” nos debates massivos voltados à “construção de uma política nacional de educação do campo” (ROCHA, 2013, p. 209). Durante a II CNEC foi anunciada a nomeação do coordenador que assumiria a recém-criada Coordenação-Geral de Educação do Campo, organismo integrado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, instituída na estrutura do MEC pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Como afirma Antonio Munarim, em artigo escrito quatro anos depois de assumir a Coordenação-Geral de Educação do Campo – Secad/MEC, a II CNEC, efetivamente, “marca uma espécie de rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos sociais do campo no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo”, para ele o evento foi realizado num período em que ocorre “o ápice de uma determinada qualidade dessa relação” (MUNARIM, 2008, p. 11).

O alto índice de aprovação de novos projetos que consolidam a territorialização nacional do Pronera no período 2004-2005 e ações implementadas pela Coordenação-Geral de Educação do Campo – Secad/MEC após a II CNEC expressam esse ápice da relação entre movimentos sociais e Estado citado por Antonio Munarim e, dialeticamente, esse crescimento no número de novos projetos aprovados pelo Pronera, produto da aproximação e parcerias firmadas entre movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades, que alavancou a rede pedagógica em Educação do Campo desde os estados, pode ser considerado também o elemento que revigorou a interlocução com o Estado em âmbito nacional, ao atrair mais universidades e movimentos para os espaços nacionais do Movimento de Educação do Campo.

Após a II CNEC, a Coordenação Geral da Educação do Campo – Secad/MEC iniciou a mobilização nacional que resultou na criação dos comitês de educação do campo por todo o país, constituídos como órgãos consultivos, deliberativos e executivos que visavam à organização de uma agenda de debates nacionais e à construção de propostas que oferecessem elementos para constituição de uma política pública em Educação do Campo (FARIA & SANTOS, 2012), sendo que, em alguns lugares, as funções dos comitês propostos pelo MEC foram assumidas pelos fóruns de educação do campo que haviam sido criados pela iniciativa da própria sociedade civil em decorrência dos encaminhamentos da I CNEBC, em 1998.

Nacionalmente foram criados 20 comitês e fóruns, visando à realização dos Seminários Estaduais em Educação do Campo com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (NASCIMENTO *et al*, 2014). Em apenas cinco estados da federação não haviam sido criados os comitês ou fóruns de Educação do Campo. Contudo, segundo levantamento realizado pela Coordenação Geral da Educação do Campo – Secad/MEC, após os seminários estaduais, somente 11 comitês e fóruns estavam em funcionamento em 2006 (ROCHA, 2013).

Visando consolidar a construção democrática provinda da interlocução com os movimentos, universidades, e Secretarias de Estado e Secretarias Municipais de Educação, o MEC criou em 2007 a Comissão Nacional de Educação do Campo – Conec (Portaria 1258/ 2007), em substituição ao Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo – GPT. Funcionando como um colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o MEC na formulação de políticas para a Educação do Campo (ROCHA, 2013), a Conec reuniu representantes da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e representantes governamentais.

Buscando a ampliação das ações que permitissem estimular o avanço de políticas em Educação do Campo nos municípios e estados da Federação, a Coordenação Geral de Educação do Campo – Secad/MEC criou programas inspirados nas experiências do Pronera, como o Programa Saberes da Terra (2005) e os cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo (2008), ambos atendendo ao público em geral e não apenas beneficiários da política de reforma agrária como era com o Pronera.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDoC visaram à formação inicial de professores/as em nível superior, habilitados por área de conhecimento para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e na gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários. Por sua vez, o Programa Saberes da Terra constituiu-se como um Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada com Qualificação Social e Profissional, sendo executado por uma parceria entre secretarias municipais de educação, secretarias de estado, universidades e movimentos sociais, e tendo como finalidade proporcionar através da modalidade EJA a conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 2005, p. 10), ao mesmo tempo em que propunha formação continuada de professores/as e um exercício de novas práticas curriculares para educação básica nas escolas no campo, pautados pelos princípios da Educação do Campo.

O programa Saberes da Terra, em 2005, quando foi criado, teve como meta atender 5.000 educandos/as através de projetos realizados em 12 estados. Após ter sido integrado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, passando a se chamar ProJovem Campo Saberes da Terra, o programa ampliou sua oferta para atender a 35 mil jovens agricultores/as familiares, através de projetos a serem realizados em 19 estados em 2008, tendo 19 instituições de Ensino Superior públicas como

proponentes. Em 2009 foram aprovadas 30.375 novas vagas a serem ofertadas por secretarias estaduais de educação de 13 estados (BRASIL, MEC, 2009).

Em 2010, na busca pela rearticulação e ampliação da frente envolvida na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades criam o Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec, numa retomada da existência de um sujeito coletivo nacional com representatividade nas relações institucionais e políticas frente ao Estado, voltado à elaboração e apresentação de proposições à constituição e implementação de uma política pública em Educação do Campo.

Entre 2010 e 2012, o Fonec realizou reuniões diversas, buscando a análise e o debate sobre a conjuntura nacional e os caminhos da educação do campo nas políticas governamentais. Esses debates resultaram na elaboração de vários documentos colocados em circulação nacional como referência aos debates que ocorrem localmente, nos estados e municípios, entre eles: a Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (2010); a Nota Técnica sobre o Programa “Escola Ativa: uma análise crítica” (2011); a Nota técnica sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO: Saberes da terra” (2012); o Manifesto à Sociedade Brasileira (2012); e as Notas para análise do momento atual da Educação do Campo (2012). Estes últimos documentos produzidos, respectivamente, durante a preparação e conclusão do Seminário do Fórum Nacional de Educação do campo, realizado em agosto de 2012, em Brasília. O evento contou com a participação de 16 movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 Instituições de Ensino Superior, tendo como objetivo realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil. O Fonec se constituiu, assim, como o momento e espaço-sujeito coletivo pleno da rede política nacional da Educação do Campo, cumprindo o papel de pautar e mobilizar

debates envolvendo seus membros e interpelando o Estado; formular análises e propostas para influenciar nas políticas públicas; e monitorar o desenvolvimento das ações de governos na implementação de medidas que assegurem o direito dos povos do campo à educação.

Em 2012, durante o governo de Dilma Roussef, por ordem do Decreto de nº 7.690 de 2 de março de 2012, a Secad passou a ser denominada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, tendo sua estrutura organizacional recomposta e formada pelas seguintes diretorias: Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as relações étnico-raciais; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Diretoria de Políticas de Educação Especial; e Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude.

Neste mesmo ano os cursos de LEDoC passaram a ser implementadas no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Pronacampo, que se constitui como política de formação de educadores/as construída na interlocução do Estado com os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, a partir do Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo (MOLINA; HAGE, 2016, p. 804). A execução nacional dos cursos de LEDoC mobilizou mais de 40 instituições de ensino superior. Através da adesão ao programa para sua implementação, as universidades parceiras obtiveram 600 vagas permanentes para docentes e 126 para técnicos administrativos. Em 2017, o Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep, apontou que existiam 8.582 alunos e alunas matriculados/as nos cursos de LEDoC, sendo a região norte onde estão as instituições que mais concentravam alunos/as matriculados/as (30%), num total de 2.609 alunos; seguida da região nordeste (26%), com 2.251 alunos; depois a região sul (18%), com 1.526; a

região sudeste (17%), com 1.426 alunos; e a região centro-oeste (9%), com 770 alunos matriculados/as (MEDEIROS, 2020). Tais dados demonstram um importante alcance do curso de LEDoC em regiões onde, historicamente, se acumulam demandas de formação de professores/as para educação básica e falta acesso ao ensino superior de modo geral, como na Amazônia e no sertão e agreste nordestinos.

Todo este processo desencadeado a partir da interlocução entre movimentos sociais e o Estado, mais que ampliar o acesso de sujeitos do campo à educação escolar em diferentes níveis e modalidades, ajudou a constituir uma rede político-pedagógica em Educação do Campo que começou a se constituir com o Pronera, no final dos anos de 1990, foi enriquecida com a mobilização de atores sociais para execução do Programa Saberes da Terra, e que envolve universidades, movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, ONGs, e secretarias e órgãos de governos municipais e dos estados. Rede que se materializou, em especial, através dos fóruns e comitês de Educação do Campo, muitos organizados com colaboração da antiga Secad e que ainda hoje existem e mobilizam debates e ações em defesa dos direitos dos povos do campo à terra e educação, entre outros direitos.

Dos atos políticos desde o MDA/Incra e Secadi/MEC à implementação do Pronera, Programa Saberes da Terra e LEDoC, de 1998 a 2018, por meio de uma parceria entre governo federal, universidades e movimentos, organizações sociais e sindicais do campo, secretarias municipais de educação e secretarias de estado, o que se observou durante 20 anos foi a existência de um grande movimento nacional que ajudou a constituir uma rede de qualificação técnica de profissionais de diversas áreas e de formação de professores/as de educação básica oriundos/as de comunidades camponesas, e que criou possibilidades reais da construção

democrática de políticas públicas em educação mais coerentes com a realidade, demandas, garantia e ampliação dos direitos sociais da população do campo (MEDEIROS, 2020).

3 EM RE-EXISTÊNCIA POLÍTICA PELA DEFESA E AMPLIAÇÃO DE DIREITOS CONQUISTADOS

Reunidos na Universidade de Brasília em junho de 2018, camponesas e camponeses, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos Centros Familiares de Formação por Alternância, das Universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais, celebraram os 20 anos da Educação do Campo e do Pronera e tornaram públicos seus compromissos e agenda de luta em defesa do direito à educação dos povos do campo, das águas e das florestas.

Refletiram sobre a crise estrutural que a sociedade brasileira vem enfrentando, seja na esfera econômica, ambiental, política, e agora também sanitária, face à pandemia da Covid-19, que acirra os conflitos de classe ao orientar a economia na direção do capital estrangeiro e a violência com a exploração do trabalho humano, a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, diversidade geracional, e a depredação da natureza. A crise evidencia também o esgotamento do Estado burguês na sua capacidade de assegurar direitos e de expressar a representatividade da sociedade, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático.

Denunciaram a suspensão da política de Reforma Agrária em favor da expansão de um modelo econômico ancorado no agronegócio, hidronegócio, mineronegócio e sua apropriação privada dos recursos

naturais (água, minerais e biodiversidade), que se sustenta com o financiamento do Estado brasileiro, que garante sua expansão expropriando a terra, as águas, as florestas e os territórios de camponeses/as, indígenas, quilombolas, ribeirinhas/os, pescadores/as, e a diversidade de formas de existência. Esse modelo impede o desenvolvimento da política de titulação e consolidação de assentamentos, e o avanço de um projeto de desenvolvimento comprometido com a soberania alimentar da população brasileira. Ele impõe o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, e a permissão para aquisição de terras por estrangeiros.

Suas consequências implicam a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos, assim como o acirramento das históricas estatísticas de violência, em todas as suas formas: assassinatos em conflitos no campo, massacres, chacinas, tentativas de assassinatos e ameaças de morte a lideranças indígenas, quilombolas, extrativistas e camponesas.

O Movimento Nacional de Educação do Campo com suas estratégias de luta tem confrontado esse modelo predatório da vida da natureza e, portanto, também da vida humana, e procurado construir a Reforma Agrária Popular, com destinação das terras a quem nela vive, trabalha, e a quem está impossibilitado de trabalhar porque delas foi expropriado. Com isso, tem afirmado a agroecologia como matriz tecnológica, princípio social/pedagógico e projeto de agricultura camponesa/familiar, e como engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da pesca e do extrativismo vegetal a partir da perspectiva da agrobiodiversidade, do agroextrativismo, da segurança e soberania alimentar dos territórios (FONEC, 2018).

Na Educação, as denúncias do Movimento Nacional de Educação do Campo têm pautado a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 do Teto dos Gastos Públicos, que congelou os investimentos nas políticas sociais, especialmente na educação e na saúde, pelos próximos vinte anos para assegurar os lucros ao capital, impondo cortes orçamentários e contingenciamentos à Educação Pública, especialmente às Universidades e Institutos Federais, colocando em risco a autonomia universitária e o acesso e permanência dos/as estudantes das periferias das cidades e dos/as estudantes do campo, indígenas e quilombolas, que são os/as mais atingidos/as, com cortes nas bolsas e nos recursos destinados à assistência estudantil, em que se inclui o apoio ao deslocamento, alimentação e hospedagem para o acompanhamento das atividades acadêmicas nas universidades.

O Movimento também tem denunciado a ofensiva da Escola sem Partido; o avanço da militarização das escolas; a institucionalização do ensino doméstico; o aumento do fechamento de escolas no campo e na cidade, e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC com sua intencional invisibilização da Educação do Campo face à padronização das competências, habilidades e conteúdo para todo o país, determinando o que as escolas e os/as professores/as devem ensinar aos estudantes, e em que tempo; e a “melhoria” da educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias (de todas/os as/os estudantes) em escala nacional. Esse processo tem feito florescer tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação.

Na carta manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronea, os participantes do evento assim se manifestaram, ao reconhecer a abrangência e a significância do protagonismo histórico do Movimento Nacional de Educação do Campo, que “foi capaz de construir um imenso

patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar” (FONEC, 2018).

A força do protagonismo do Movimento se assenta no fato de suas práticas educativas compreenderem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia, assumindo como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, na qual o fundamento encontra-se pautado na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na associação livre dos/as trabalhadores/as, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos.

Entre as conquistas celebradas pelo Movimento em suas lutas e ações da Educação do Campo, destaca-se a ocupação de um território há séculos bem cercado, protegido: o “latifúndio do saber”, com o acesso à escolarização em todos os níveis, inclusive os mais elevados, a graduação e pós-graduação, envolvendo o processo de produção do conhecimento científico e sistematizado. A apropriação desse território, segundo o Fonec (2018), ameaça as classes dominantes, que tentam a todo custo extinguir essas conquistas e se apropriar dos fundos públicos a elas destinados, e fazem isso, não pelo volume de recursos que as políticas públicas conquistadas pela classe trabalhadora representam, porque ele é pouco significativo no âmbito do orçamento geral do Estado brasileiro, mas para destruir o potencial de multiplicação geométrica inerente às ações viabilizadoras da luta contra o capital.

No cenário atual, em que o Brasil e o mundo enfrentam a mais grave crise sanitária e econômica dos últimos anos com a expansão da pandemia

da Covid-19, o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) precisou se reinventar. Havia reunião ampliada marcada para a primeira quinzena de maio em Foz do Iguaçu, aproveitando a realização do IV Seminário Internacional de Educação do Campo, que teve sua data e formato alterados em função da pandemia e acabou inviabilizando o encontro presencial da coordenação do Fonec com as lideranças do Movimento Nacional de Educação do Campo dos vários estados brasileiros para traçar as estratégias de luta do Movimento face à ofensiva neoliberal e conservadora capitaneada pelo governo Bolsonaro com a implementação de um projeto antipopular, antidemocrático e antipovo.

Entre as mudanças na organização do Fonec está a ampliação do coletivo que integra a coordenação nacional, com a incorporação de diversos estados que até então não se faziam representados, ampliando a capacidade de diálogos – que atualmente têm sido produzidos a partir das reuniões *on line* – e ampliando demandas que vão emergindo no atual contexto. A atual coordenação ampliada do Fonec é composta por representantes das universidades públicas, dos comitês, fóruns e articulações de educação do campo dos estados e dos distintos movimentos sociais do campo existentes no país: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura – Contag, Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – Fetraf, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – Resab, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – Unefab, Movimento de Organização Comunitária – MOC, Movimento dos Estudantes de Educação do Campo – Meec, Conselho Nacional das Populações Extrativistas – CNS, Rede das Associações das Escolas Famílias do Estado do Amapá – Raefap, e Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA (FONEC, 2020a).

Tendo em vista aperfeiçoar os mecanismos de participação e potencializar a atuação e intervenção do Fonec em diferentes espaços e relações voltadas à ampliação e consolidação das conquistas em relação à Educação do Campo, os membros do fórum têm buscado: a) articulação por região, com a realização de reuniões periódicas e à medida das demandas e necessidades; e b) organização da Coordenação Nacional em frentes, para melhor aproveitar seus quadros militantes e a diversidade de especialistas/militantes que possui nos mais diversos temas que enfrentamos na atualidade. De forma objetiva, as frentes sinalizadas pela Coordenação do Fonec que devem ser apreciadas e constituídas pelas lideranças dos Fóruns/Articulações/Comitês de Educação do Campo nos estados são: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, Licenciaturas em Educação do Campo – LEDoC, Escolas do Campo, e Formação e Comunicação. Essas quatro frentes, incluindo a questão do Financiamento da Educação do Campo, constituem as demandas mais recorrentes que o Movimento Nacional de Educação do Campo tem enfrentado no âmbito da Educação para afirmar-se como resistência e re-existência na construção da contra hegemonia a essa ofensiva neoliberal e conservadora em curso no país na atualidade.

O Pronera é reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída em torno do princípio da universalização, forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo e, até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos/as camponeses/as protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental fosse a gestão compartilhada entre os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo de servidores do Incra, e as universidades (FONEC, 2020c), que materializava uma forma inovadora de construção e execução de uma ação de Estado.

Em tempos de governo Bolsonaro, a frente proposta pelo Fonec tem como horizonte afirmar o Pronera enquanto uma política que tem como princípio a participação ativa dos sujeitos na elaboração de políticas públicas com fundamentos democráticos e, para que isso aconteça, será necessário acompanhar a situação do Pronera em âmbito nacional e nos estados; articular os/as coordenadores/as de projetos para atuação unificada; mobilizar as condições para assegurar e/ou incrementar o orçamento do Pronera; pautar o tema para a Coordenação quando necessário; e elaborar estratégias para a atuação nos estados e Regionais (FONEC, 2020b).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo e a política de formação de professores/as do campo encontram-se sob ameaça desde o governo Temer, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs o teto dos gastos com as políticas sociais e vem reduzindo drasticamente os investimentos na Educação Pública, em especial nas universidades públicas. Não bastasse isso, o Conselho Nacional de Educação, em 2019, aprovou “novas” Diretrizes para a Formação dos Educadores, instituindo a BNC – Formação, alinhada à Base Nacional Comum Curricular, que impõe uma formação generalizante e homogeneizante que apaga/ignora as diversidades socioculturais, territoriais, inclusivas, de gênero e raça, e as desigualdades produzidas historicamente.

Essas “novas” diretrizes tendem a secundarizar a formação teórica e estimular os processos formativos sintonizados com as lógicas do mercado de trabalho intermitente; da precarização das condições de trabalho; das plataformas virtuais e da crescente informatização e substituição do trabalho vivo docente; e de criação de funções de monitores, colaboradores, e não de mediadores/as do processo de ensino aprendizagem; opondo-se frontalmente ao que defende o Movimento Nacional de Educação do Campo com relação à política de formação dos/as educadores/as.

Neste sentido, a frente que vai atuar com as Licenciaturas em Educação do Campo tem a tarefa de acompanhar a situação dos cursos em âmbito nacional e nas IES; articular os/as coordenadores/as de Cursos para atuação unificada; pautar o tema para a Coordenação do Fonec, quando necessário, e a elaboração de estratégias para a atuação nas IES; fortalecer a articulação com os/as estudantes em vista de sua representatividade e participação nos debates (FONEC, 2020b).

No Brasil, a educação para os povos camponeses, quilombolas, indígenas vem sendo negada ao longo da história, tanto pela via das condições de acesso e permanência quanto pela ausência da oferta em si, que além de insignificante frente às necessidades educacionais desses territórios, tem sido reduzida drasticamente com os contínuos contingenciamentos impostos aos investimentos na Educação Pública e com o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, que resulta no fechamento das pequenas escolas nas comunidades rurais e transfere os estudantes, em todas as idades, desde a educação infantil, para estudar nos distritos ou sedes dos municípios. Os dados do Censo Escolar do INEP indicam que no Brasil foram fechadas 134.535 escolas nos últimos dezoito anos (2000 – 2018), sendo 93.146 rurais e 41.389 urbanas. O estado que mais fechou escolas no Brasil foi a Bahia, 16.303 escolas, sendo 13.172 rurais e 3.131 urbanas; seguido de Minas Gerais, que fechou 15.513, sendo 9.607 rurais e 5.906 urbanas; e do Ceará, que fechou 10.568 escolas, sendo 8.135 rurais e 2.433 urbanas. No Estado do Pará foram fechadas 7.513 escolas, 6.158 rurais e 1.355 urbanas. E no Estado da Paraíba foram fechadas 3.908 escolas, 2.767 rurais e 1.141 urbanas (FPEC, 2020).

Em nosso entendimento, o fechamento de escolas nas comunidades rurais evidencia a falta de compromisso dos gestores públicos com a implementação de políticas públicas para manter esses estabelecimentos

funcionando e com isso garantir o direito dos/as estudantes de estudar próximo de sua residência, conforme estabelece a legislação vigente. A procuradora federal Deborah Duprat corrobora com essa compreensão ao pronunciar-se na Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Pará sobre essa temática, em setembro de 2019, afirmando que “o fenômeno do fechamento de escolas no campo não tem a ver com contingenciamento do orçamento público, mas com uma escolha dos gestores públicos que contraria e, portanto, desrespeita a legislação educacional”.

O fechamento de escolas, falta de infraestrutura básica, transporte escolar precarizado, números alarmantes de professores/as com contratos de trabalho temporário e sem formação suficiente para atuar na docência, etc, são muitas das mazelas constantemente colocadas em discussão no âmbito do Fórum Nacional e dos Fóruns, Comitês e Articulações Estaduais de Educação do Campo, com a realização de plenárias, seminários e audiências públicas envolvendo o Ministério Público, Defensoria Pública, OAB, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, onde são apresentadas as denúncias de descumprimento à legislação vigente por parte das secretarias de educação com a conivência dos conselhos de educação, especialmente à Lei nº 12.960/ 2014, que prevê a realização de oitivas com as comunidades do campo, indígenas e quilombolas, e a produção de diagnósticos pelos órgãos oficiais que apresentem os impactos do fechamento das escolas na vida dos/as estudantes e de suas comunidades.

Por este motivo, a Coordenação do Fonec, em sua reestruturação, está propondo a criação de uma frente que pautas as Escolas do Campo e acompanhe a situação de fechamento de escolas, turnos e turmas, condições de abertura de novas escolas; organize a luta pelo fortalecimento das escolas do campo, articulando com aliados no parlamento, Ministério

Público e outros; avance na elaboração político-pedagógica; elabore estratégias para o enfrentamento do projeto de empresariamento nas escolas do campo; e promova espaços próprios de formação, mobilização e articulação sobre o tema (FONEC, 2020b).

O Fonec tem a compreensão de que o enfrentamento de todas essas mazelas historicamente impostas aos povos tradicionais e camponeses não é simples, exige o avanço com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadores/as, requer a construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandos/as e de educadores/as.

A consolidação desses princípios exige condições concretas para sua materialização, por isso a Coordenação do Fonec elaborou uma nota “Em Defesa do novo Fundeb e da Escola do Campo, com Financiamento Ampliado” para orientar e ao mesmo tempo sensibilizar os fóruns, comitês e articulações estaduais de Educação do Campo a se engajarem nessa luta pela votação do Fundeb no Congresso Nacional. O Fonec defende o novo Fundeb,

[...] como um fundo constitucional permanente, capitalizado com recursos vinculados, que expressem o regime de colaboração necessário e o imprescindível aumento da complementação dos recursos da União, sem que haja comprometimento dos recursos do salário-educação, pois isto enseja uma manobra que leva à redução do percentual de complementação. [...] como política educacional avance rumo a constituir-se com ações permanentes e sustentáveis, superando a

lógica transitória dos projetos e programas. Contudo, dadas as condições precárias em que se encontra ainda a maioria das escolas do campo, é necessário assegurar os programas mencionados sob pena de aprofundar, ainda mais, as exclusões e desigualdades (FONEC, 2020d).

O debate e campanha pela defesa do Fundeb tem sido tema das reuniões em espaço virtual organizado pelo Fonec na internet. Em meio à pandemia, as “lives”, discussões e reuniões mensais, e participação em redes e articulações mais amplas, têm pautado o financiamento via Fundeb como estratégia fundante na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, promovida com igualdade de oportunidades a todas as pessoas, incluindo camponesas e camponeses.

As reuniões virtuais se tornaram um importante mecanismo para manter viva a articulação e o compartilhamento de experiências que vêm sendo adotadas nos estados, em diálogo ou enfrentamento aos sistemas de ensino para resistir à ofensiva do capital. A possibilidade de realização de ações formativas contínuas com o uso da tecnologia resultou na criação da “TV Fonec”, um canal no Youtube do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) que divulga e compartilha ações, experiências, leituras da conjuntura e debates sobre temas atuais que envolvem a Educação do Campo (FONEC, 2020e), como: os grandes desafios da educação no contexto atual; educação do campo como direito; o parecer do CNE e a reorganização das atividades escolares durante a pandemia; educação a distância; tecnologias e educação do campo; financiamento da educação; função social das escolas do campo; os desafios da formação de educadores/as; a razão neoliberal no contexto brasileiro; a questão agrária na atualidade; a questão amazônica; Educação do Campo e Agroecologia; etc. Os Fóruns e Comitês estaduais de Educação do Campo são estimulados a disponibilizar

na TV Fonec suas produções em vídeos com as experiências político-pedagógicas que têm sido protagonizadas em âmbito local.

Essa iniciativa oportunizou a proposição da última frente de atuação do Fonec denominada “Formação e Comunicação”, que tem o objetivo de reunir os integrantes da Coordenação para: propor e organizar os espaços formativos da Coordenação Nacional; propor conteúdos e temas para a programação da TV Fonec; propor, organizar e assegurar as condições para a manutenção e atualização das redes sociais – Facebook e Instagram; propor conteúdo, organizar e manter atualizado o site do Fonec (FONEC, 2020b).

Por certo, nada pode substituir as práticas educativas e políticas presenciais que se realizam nas escolas e em outros espaços sociais. Entretanto, toda essa construção no campo da tecnologia e comunicação será de grande valia também quando superada a pandemia, e na busca pela construção e definição coletiva de caminhos para a continuidade da vida e para os rumos da política educacional no país. A realização de debates, com a participação de toda a sociedade, para reorganizar os calendários letivos e a vida em seus múltiplos aspectos, em sintonia com os princípios da Gestão Democrática e as realidades regionais e locais, será fundamental para que os governos, em suas várias instâncias, adotem soluções próprias, de acordo com suas características e contextos escolares e sociais específicos, respeitando os parâmetros definidos nos marcos legais da educação brasileira (FONEC, 2020f).

Assim, o Movimento Nacional de Educação do Campo segue se reinventando em luta, na re-existência, e segue reivindicando a responsabilidade e compromisso do Estado com a construção e implementação democrática das políticas públicas, pois apenas dessa forma é possível assegurar e ampliar o acesso a direitos sociais fundamentais a toda

classe trabalhadora, considerando suas especificidades e demandas reais, e garantindo bases para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminheemos. A moeda da razão não cristaliza as paixões, não se petrifica a pluralidade dos sonhos, não se decreta o fim da história. Nas lentes que trazemos aos olhos, o mundo ainda é dos senhores. O tempo... a quem pertence?

Ao redor, erguidos do chão, outros homens e mulheres, não tão novos, é verdade... sorriso criança, o coração em brasa, ideais em vermelho-sangue a incendiar a alma, bandeiras de sonhos a mover o corpo. Coletivamente a pulsar ideias vivas, mãos calejadas a tecerem um novo lugar de ser, de flores, pedras, noites e poemas, pertencentes a todos os que trazem ao peito uma paixão estrelada de liberdade, marcado em alegrias, por vezes dores e lágrimas... e alegrias e lágrimas.

Cicatrizes que só carregam aqueles que cultivam o desejo de estar verdadeiramente vivos... e livres!

Promessas de um outro mundo possível, anunciadas na pedagogia do exemplo daquela cuja consciência desperta e a vontade solidária em ensinar e aprender com os outros, lhes fez povo da terra, das águas, das florestas e dos campos, a projetar-fazer sua própria Educação e a escrever seu próprio destino no caminhar da história... de alegrias, por vezes dores e lágrimas, lágrimas... e alegrias, re-existindo, sempre! Caminheemos, sigamos na luta!

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA: Manual de Operações**. Brasília: Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. **Brasília:** MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30/04/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projovem Campo - Saberes da Terra**. **Brasília: MEC**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acessado em 23 de julho de 2018.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: IPEA, 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de gestão do exercício de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de-gestao>>. Acesso em 28 de maio de 2019.

CNEC, II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Declaração Final (Versão Plenária): Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia, GO: II CNEC, 2 a 6 de agosto de 2004 (mimeo).

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta-Manifesto 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília-DF, 15 de junho de 2018. (digitalizado)

_____. **Representantes da Coordenação Ampliada do FONEC**. Brasília, DF, 08 de julho de 2020a. (digitalizado). Carta Circular FONEC n.º 05/2020. **Organicidade do Fonec**. Brasília, DF, 22 de junho de 2020b. (digitalizado)

_____. **Em Defesa do PRONERA e do Direito à Educação do Campo**. Brasília, DF, 25 de fevereiro de 2020c. (digitalizado)

_____. **Em Defesa do Novo Fundeb: Permanente, Ampliado e mais Equitativo para as Escolas do Campo.** Brasil, 22 de junho de 2020d. (digitalizado)

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta Circular FONEC n.º 02/2020. Comunicação e Encaminhamentos da Coordenação Nacional.** Brasília, DF, 07 de abril de 2020e. (digitalizado)

_____. **Direito à Educação em tempos de pandemia: Defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar.** Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/as. Brasília, DF, 23 de Abril de 2020f. (digitalizado)

FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo. **Subsídio para discussão nos grupos de trabalho do III Seminário de combate ao fechamento de Escolas do Campo do Estado do Pará.** Castanhal: UFPA, 06 de fevereiro de 2020 (digitalizado).

GLOBO, O Globo. **Brasil passa de 80 mil mortes por coronavírus.** Brasília: Site O Globo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/20/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-20-de-julho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em: 21/07/2020.

HENRIQUES, Ricardo & CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação.** In: SANTOS, Sales Augusto dos (org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.* Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005.

LANA, Raquel Martins *et al.* **Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva.** Cad. Saúde Pública, vol.36, no.3. Rio de Janeiro: Epub, Março, 2020. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v36n3/1678-4464-csp-36-03-e00019620.pdf>>. Acesso em: 29/04/2020.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. **A diversidade, a diferença e a experiência da SECAD.** Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 7, n. 13, p. 265-

276, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 29/04/2020.

MEDEIROS, Evandro C.; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, no prelo, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna & HAGE, Salomão Mufarrej. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Goiânia: ANPAE, 2016 - V.32, n.3 (set./dez. 2016).

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. 17 f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 11/07/2019.

NASCIMENTO, Paulo Oliveira; FERNANDES, Rosângela Santos; VIEIRA, José Márcio Silva. A educação do campo uma modalidade em construção: o caso do Município de Picuí - PB. **Revista Práxis: saberes da extensão**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 34-48, jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/35>. Acesso em 20 de Julho de 2018.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo**. Brasília: Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2013.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. São Carlos, SP: UFSCAR, Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1549/493>. Acessado em 09/07/2019.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo: A Escola na Vida e a Vida como Escola**. Recife: Centro de Educação, UFPE. Tese de Doutorado, 2009.



REVISITANDO OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

» *Alessandro Pimenta*

» *Ramofly Bicalho*

» *Suze Sales*

1 INTRODUÇÃO

Temos, no Brasil, um forte legado de uma tradição que remonta ao republicanismo iniciado em 1889, o qual consigo trouxe uma tradição rural que remonta à Colônia (1500-1822) e, posteriormente, ao Império (1822-1889). Dito isto, não é sem razão que, já no início do século XX, a base econômica tangia à produção agrícola, principalmente nas grandes lavouras cafeeiras. Afirmamos, pela análise da conjuntura da época, que a indústria nacional era quase inexistente, em comparação a outros países da Europa e América do Norte. Notamos que o capital monetário brasileiro estava, em grande parte, nas mãos dos latifundiários e da pequena burguesia (SALES, 2010).

É nesse contexto que a história do país vai se configurando, sendo, por um lado, influenciada pelos interesses dominantes das classes supracitadas e, por outro lado, por iniciativas e ações de oposição a estes interesses. Diversos fatores foram construindo este enredo ou esta narrativa histórica que foi beneficiando pequenos grupos ou famílias

excluindo a grande massa da população brasileira. A compreensão desta genealogia da classe rural dominante em nosso país é importante para que compreendamos as disputas atuais e enfrentamentos. Não é de algumas décadas que uma pequena burguesia se formou à custa de privilégios e faz o possível para não os perder.

A urbanização é, em alguns centros, *locus* da implantação e do desenvolvimento da indústria nacional. Estes centros urbanos se apresentaram, à primeira vista, aos que almejavam melhores oportunidades, como destino. Era o que denominamos “pirâmide social” do país. O êxodo rural, como é amplamente conhecido, foi intensificado, bem como os problemas sociais decorrentes da falta de estrutura destes centros para acolher tais migrantes de todas as regiões do Brasil. A consequência da ausência de planejamento urbano diante deste fenômeno foram os bolsões de miséria (SALES e PIMENTA, 2009).

O meio rural não foi esquecido por gestores, mas o que tivemos foram improvisações ou ausência de sistematizações em planejamentos. As políticas públicas existiram, mas foram gestadas em gabinetes. Isso não excluiu o modelo ou os modelos de escolas e políticas educacionais. O distanciamento entre os gestores e a população, especialmente a rural, fez com que os planejamentos fossem realizados em gabinetes, desconsiderando demandas específicas das comunidades rurais ou mesmo das periferias.

Ainda que possamos pensar em alterações que se pretenderam inovadoras, os modelos foram os mais tradicionais, corroborando as tendências verticalizadas de decisões oficiais (SALES e PIMENTA, 2009).

Pretendemos, aqui, revisitar os princípios da educação do campo no Brasil, na estreita relação com as políticas públicas defendidas pelos diversos

movimentos sociais do campo. Refletiremos sobre a Educação do Campo⁴⁰ atrelada aos fatores culturais, políticos e sociais que influenciam as diferentes etapas e processos históricos de produção dos saberes, compreendendo que a formação docente e as transformações atuais da educação, enquanto prática da liberdade, podem ser vistas como possibilidades de expressão da gestão democrática e emancipatória.

Nossa intenção é mostrar que a luta por Educação do Campo, passa pelo enfrentamento das várias cercas impostas pela escola tradicional, com seus projetos autoritários e deslocados da realidade do campo. Essas cercas, quando derrubadas, simbolizam respeito, organização e valorização dos movimentos sociais. Faz a sociedade refletir acerca das dificuldades encontradas, dentre elas, a miséria, o latifúndio e o analfabetismo. Esses são espaços de aprendizagem coletiva, construção política e luta pelo reconhecimento identitário. Nessa conjuntura, a produção escrita e oral dos sujeitos⁴¹ camponeses enaltece os processos de formação, as experiências

40 A análise semântica das preposições que antecedem o termo campo (*no, para e do*) são analisadas por Frigotto (2011) pensado a força conceitual em relação a uma hegemonia. Aqui há o acréscimo do termo *desde*. Segundo a análise realizada aqui, este termo se adequaria melhor ao que se pretende informar com a expressão educação do campo.

41 Um tema clássico na história do pensamento ocidental, especialmente a partir de Descartes é o da subjetividade. No pensamento contemporâneo, permaneceu a importância deste tema para a formulação e desconstrução de filosofias, teorias sociológicas, ou mesmo, educacionais. Ao investigar os limites hermenêuticos da expressão educação do campo, constatou-se que no verbete: *Sujeitos coletivos de direitos* (PONTES, 2012, p. 724-728), é ausente qualquer explicação do que se entende por sujeito. Desconsidera-se ainda uma discussão atual e importante sobre a noção de sujeitos coletivos. O verbete não conceitua o termo sujeito e, ainda mais, o sujeito coletivo. Dada a importância e complexidade do título do verbete, o texto fica comprometido. Cabe notar que, no que tange aos direitos, o verbete conceitua e discorre sobre as tradições jusnaturalistas e juspositivistas. Tem, igualmente, o mérito

educativas e as inúmeras possibilidades de pensar a si mesmos enquanto protagonistas de suas histórias individuais e coletivas.

2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais⁴². Seus princípios podem contribuir para elevação da autoestima e formação do ser humano, enquanto sujeito crítico, autônomo, ou na linguagem de Th. Adorno, emancipado. O homem do campo sai de seu isolamento e se torna defensor dos espaços de integração política e social. Essas atitudes estão vinculadas à capacidade de mobilização que acampados e assentados da reforma agrária, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, caiçaras, entre outros, constroem no seu íntimo, enquanto sujeitos da própria história. Importante ressaltar que os embates e as lutas políticas travadas por educadores, educandos e lideranças camponesas, contribuem para o fortalecimento das políticas públicas de educação do campo.

Esse entendimento nos indica que a luta contra-hegemônica por uma **educação emancipadora** é parte da mesma **luta de emancipação** no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o

de abordar as lutas dos movimentos sociais e justificativas das mesmas no processo de estabelecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

- 42 É importante notar que juntamente aos Movimentos Sociais ligados ao Campo, encontramos, Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Banco Mundial e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Tivemos a criação da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. O que se pode ter como hipótese é que havia um movimento favorável na luta por uma educação voltada aos povos do campo. Esta nova educação já possuía experiências bem-sucedidas, por exemplo, no MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e no PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

plano econômico-social, político, cultural, científico, educacional e artístico (FRIGOTTO, 2011, p. 20. Grifo meu).

Uma educação emancipadora não se distancia da luta por emancipação. Não seria projeto das elites privilegiadas. É uma luta em sentido amplo, pois o homem do campo começa a entender que a luta pela terra não se desliga da luta por educação e que a emancipação só se estabelece pela formação política da juventude camponesa e que isto implica um embate, tanto ideológico quanto prático, com uma elite, há séculos, consolidada. Os espaços, então, de resistência e reconhecimento identitário são criados, recriados e fortalecidos através da cooperação dos sujeitos, individuais e coletivos. Rompe-se com o tradicional isolamento e individualismo imposto pela sociedade neoliberal.

A Educação do Campo surge como atividade coletiva e de ação que envolve expectativas, compromissos e a realidade de injustiças contra homens e mulheres do campo. Através de congressos, seminários, jornadas e marchas coletivamente organizadas, os movimentos sociais desafiam o Estado, representante legítimo dos interesses da burguesia. A pressão política e os atos públicos envolvem agricultores familiares, educadores, educandos, crianças, jovens, adultos e idosos na luta por terra e educação. A escola do campo e seus sujeitos, individuais e coletivos, no diálogo com essas ferramentas de formação política, dão adeus à inocência (BICALHO, 2016).

As novas experiências na luta por Educação do Campo proporcionam, entre outros aspectos, a consolidação dos espaços de desenvolvimento da ciranda infantil, da educação básica, da educação de jovens e adultos, das Licenciaturas em Educação do Campo⁴³ e de

43 Para uma versão atualizada dos cursos de licenciatura em funcionamento, tanto os do Edital de 2012, quanto os que não fizeram parte dele. Há cursos que se iniciaram

diversas formações continuadas, tanto no antigo MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, como na antiga SECADI/MEC. Essas licenciaturas, ao defender o conflito, a pluralidade de ideias e a reconstrução dos valores humanistas, constituem-se em mecanismos para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos. A escola, nesse contexto, é valorizada como local de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtoras das desigualdades sociais (BICALHO, 2017).

Os gestos, sonhos, memórias, narrativas e sentimentos envolvidos na conquista da terra ocupam espaços estratégicos na construção e consolidação de projetos político-pedagógicos emancipadores nas escolas do campo (DE ROSSI, 2004; VEIGA, 2004). Compreendemos que o cotidiano da escola e sua relação com os movimentos sociais camponeses é sempre uma opção política de bastante coragem histórica. Requer preparação, disciplina, maturidade, dedicação, esperança, utopia e organização no enfrentamento das inúmeras adversidades. Esses sentimentos são geralmente trabalhados nas místicas, marchas, encontros, congressos e reuniões dos movimentos sociais nas escolas do campo.

A escola, em diálogo com os princípios da Educação do Campo, está diretamente envolvida com a inclusão social, com os direitos humanos, com a agroecologia e com a segurança alimentar. Educadores e educandos têm a oportunidade de conhecer, discutir, refletir e opinar a respeito dos seus valores, dilemas e sonhos. Eles denunciam os agrotóxicos, transgênicos,

antes de 2012 e após 2012 e se encontram institucionalizados, ver a tese de Heloisa V. de C Paula, intitulada: *Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo* (2020).

assassinatos de lideranças, fechamento de escolas e a histórica presença dos latifúndios improdutivos. Os movimentos sociais do campo lutam por uma escola que defenda a igualdade, o direito a terra, as relações de gênero e as diferenças étnicas, sociais e de geração. Uma escola que se preocupe com a construção das memórias e identidades do campo. É fundamental olharmos que o termo campo, após diversos encontros, passa a ser ressignificado nas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* que ratificaram no texto, o Parecer nº 36 de 2001, o conceito de Educação do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

A ressignificação de olhares, lugares, territórios, trajetórias e protagonismos, numa estreita relação com os movimentos sociais (ANTUNES; MARTINS & MARTINS, 2012), colabora para que se tenha uma Educação do Campo não apenas distante da tradicional educação rural, mas antagônica a ela. São, para além de projetos distintos, propostas antagônicas.

A formação político-pedagógica nas escolas do campo deve dialogar com os diversos sujeitos históricos e sociais envolvidos na luta pela terra, como descritos nas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Os aspectos político-culturais e as histórias de vida de educadores e educandos, em diálogo com a prática da liberdade

(FREIRE, 1983), podem contribuir para ressignificar as relações sociais e a construção coletiva do conhecimento, como espaços alternativos na produção do saber crítico e consciente.

Historicamente, a escola do meio rural, atrelada ao tradicionalismo, não reconheceu o potencial de educadores e educandos, suas histórias de vida, valores e sonhos. Acrescentemos, ainda, o conceito de rural que, em diversos autores, torna-se problemático.

Infelizmente, o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra que é única no mundo. O país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais. O caso extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do município União da Serra é uma “cidade” na qual o Censo Demográfico de 2000 só encontrou 18 habitantes (VEIGA, 2002, p. 15).

Diversas oportunidades foram perdidas na construção da identidade camponesa. Esse desrespeito representa a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal, provocando baixa-estima nos sujeitos. Com os sentimentos ofuscados, os saberes da terra ficam ainda mais distantes da formação docente, dos estudantes, dos livros didáticos e conteúdos curriculares nas escolas do campo.

Entendemos que não se constrói absolutamente nada de autônomo e emancipador nas escolas do campo com sujeitos, individuais e coletivos, distantes dos aspectos político-pedagógicos (CALDART, ARROYO & MOLINA, 2004). Afirmamos a necessidade de assumir a identidade camponesa com orgulho. É através do reconhecimento identitário e do trabalho coletivo nas lavouras que agricultores familiares, educadores, educandos e movimentos sociais realizam seus sonhos, superam desafios e caminham na direção da formação integral (CALDART; STEDILE & DAROS, 2015).

A luta por Educação do Campo incorpora a ocupação da terra como mais uma das estratégias utilizada pelos movimentos sociais. Educação e luta pela terra caminham juntas. Os movimentos sociais foram amadurecendo e percebendo que a luta pela terra não é uma luta isolada da formação de sujeitos autônomos e emancipados e que a escola possui um papel fundamental. Essa é uma luta popular de resistência coletiva em defesa de seus ideais de aprendizagens e construção política. Compreendemos que os acampamentos e assentamentos da reforma agrária são espaços de luta pelo reconhecimento. Abramovay (1985) afirma que no acampamento os agricultores são capazes de transformarem-se em agentes da construção da própria identidade política. Esses territórios são espaços e formas diferenciadas de organização e resistência coletiva.

As políticas públicas de Educação do Campo, em especial, o PRONERA – *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*, PROCAMPO – *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo* e PRONACAMPO – *Programa Nacional de Educação do Campo*, podem ser compreendidas como ferramentas dessa formação política e identitária, vivenciadas pelos movimentos sociais, através de inúmeras lutas por mais escolas, livros didáticos, formação docente, merenda escolar, biblioteca, infraestrutura, entre outros aspectos, que fortalecem os princípios da educação do campo.

Historicamente, o aprimoramento das políticas públicas faz parte das lutas travadas pelos movimentos sociais do campo, em especial, aquelas vinculadas às manifestações da existência, as identidades, histórias, memórias e resistências dos sujeitos. Tais lutas garantem a mobilidade dos camponeses com estradas pavimentadas, escolas do campo da educação infantil ao ensino médio, além dos serviços sociais básicos, tais como: saúde, saneamento, segurança, incentivo à produção orgânica e agroecológica,

garantia das manifestações culturais, valorização das relações sociais e do conhecimento sobre a natureza. Segundo Caldart (2010), a porta de entrada da Educação do Campo é a luta pela reforma agrária. Ela traz para sua constituição originária os movimentos sociais, como protagonistas do enfrentamento de classe.

Na Educação do Campo, a valorização dos sujeitos é permeada por confiança, emoções e carências. As relações ampliadas de solidariedade entre os sujeitos são alicerçadas nas diversas histórias de vida, sonhos e utopias, valorizando a arte, os versos e a constante liberdade. As místicas, poesias, festas, confraternizações e enfrentamentos com autoridades policiais são incorporadas como parte dos conteúdos curriculares nas escolas do campo, trabalhando-se com os valores da dignidade humana e o reconhecimento da realidade camponesa. Nessa conjuntura, a memória, as narrativas e os contos são importantes na renovação das forças e estímulos nos momentos de incertezas e dificuldades (MOLINA, 2010).

As dificuldades históricas fazem parte da luta por Educação do Campo, no enfrentamento das várias cercas do judiciário, da polícia, da mídia, da educação rural, da escola tradicional e conservadora. Essas lutas devem respeitar a diversidade presente nos inúmeros movimentos sociais do campo e da cidade, seus sujeitos e a produção coletiva de projetos político-pedagógicos emancipadores (GOHN, 2001). As cercas derrubadas simbolizam respeito aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Faz a sociedade refletir sobre as imensas desigualdades no campo brasileiro, em especial, as altíssimas taxas de analfabetismo e os alarmantes índices de escolas fechadas. Isso, claro, tendo consciência dos contextos e bases teóricas distintas das abordadas aqui, Rousseau, nos fazem refletir:

O primeiro que, ao cercar um terreno, teve a audácia de dizer, isto é meu, e encontrou gente bastante simples

para acreditar nele foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras e assassinatos, quantas misérias e horrores teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas e cobrindo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “Não escutem esse impostor! Estarão perdidos se esquecerem que os frutos são de todos e a terra é de ninguém!” (ROUSSEAU, 2007, p. 80).

Esta citação de Rousseau, que introduz a segunda parte de seu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, mostra-nos que mesmo em uma perspectiva, distante do marxismo que se apresenta como base teórica para diversas referências na Educação do Campo, aponta para a arbitrariedade da posse da terra: a propriedade, e não estamos falando de divisão de terras, mas de posses latifundiárias. A origem da desigualdade entre os homens, para este pensador, é a posse arbitrária da terra, com a alienação das pessoas que aceitam este discurso originário de posse.

É este tipo de posse que encontramos na origem de grandes propriedades no Brasil. A partir de grilagens, temos crimes, guerras, violências, desigualdade social e todo tipo de privilégios sacramentados pelo Estado. As demais desigualdades decorrem desta primeira. Se pensarmos que há, constantemente judicialização da questão agrária no Brasil, mas uma vez, voltamos a Rousseau. O autor já apontava que para um discurso de posse da terra ser materializado, é preciso que as pessoas o aceitem. Mas, se não aceitarem, temos as demais formas de desigualdades decorrentes dela, tais como: as oriundas de quem possui mais recursos e aquelas oriundas da judicialização.

O campo não é território do atraso, como querem nos convencer. O campo é lugar de vida, trabalho, lazer, sustentabilidade e escolas para juventude rural. No campo, a valorização da agricultura familiar, orgânica e

agroecológica é incentivada, em contraposição ao avanço do agronegócio e agrotóxicos. A intensa diversidade da agroecologia é uma alternativa à agricultura convencional. Ela é utilizada por agricultores familiares, camponeses, povos indígenas e comunidades tradicionais, em especial, quilombolas e indígenas. Entendemos que a diversidade reconstrói alianças, ao invés de fragmentá-las.

3 IDEOLOGIA E UTOPIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Entre várias inovações que a educação do campo se propõe e pratica, a formação discente, tendo o campo como estrutura na qual todo o processo de formação se desenvolve, merece destaque. Àquilo que interferia de modo negativo na educação rural, como a escola urbana situada no campo, opõe-se um novo modelo, cuja estrutura é o próprio campo. A proximidade é entendida como o campo sendo a estrutura pela qual o ensino e a formação se realizam, mas que não pode se enclausurar em si, cuja estrutura seria auto-suficiente ou completa. Talvez, seria adequada uma educação *desde* o campo, onde este *desde*, implicaria a primazia das peculiaridades do campo em diálogo com alteridades situadas no mundo globalizado, tornando, assim, menos dogmática a abordagem.

A educação do campo se pretende emancipadora quando os discentes fazem um percurso de uma *Aufklärung*. Isso não somente em relação ao Estado, ou mesmo, em relação às elites cujo domínio econômico e ideológico é latente. A educação emancipadora, mais que a noção subjacente em Frigotto (2011), deve olhar criticamente a própria formação com o levantamento da hipótese na qual educação do campo, por vezes, seria a instauração de uma outra hegemonia. Se esta hipótese for correta, seria apenas a substituição de uma hegemonia por outra, ainda que menos

forte e menos abrangente no contexto social. Frigotto (2011, p. 27) nota que a luta contra-hegemônica deve observar os governos Fernando Henrique Cardoso e Lula. O primeiro, mediante um projeto privatista desestruturou o Estado, já o segundo desestrutura a sociedade, à medida que cria hiatos entre movimentos históricos (FRIGOTTO, 2011, p. 27).

Acrescente-se que o discurso do segundo é, historicamente, um discurso contra-hegemônico. Citando Gramsci, Frigotto chama à atenção para o risco de se mascararem conflitos de classes. Ora, o que se faz notar, aqui, é a possibilidade de velamento de conflitos interpretativos e unificação de discursos no âmbito da educação do campo, o que Ricoeur (2008, p. 172) denominou de ideologia da paz. Não se trata de uma apologia do conflito como fim em si, nem de um conflito limitado à luta de classes. Trata-se do conflito como traço característico da sociedade atual, não propriamente de classes, mas dos entes envolvidos, que podem ser de uma mesma classe.

As relações sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, **desenvolvem formas de conflitos**, impedindo-nos de aplicar-lhes diretamente, e sem mediação, um modelo de conciliação ou de reconciliação que valha para as relações de pessoas a pessoa. **Os conflitos sociais e políticos são irredutíveis à situação de diálogo engendrada por nossa experiência interpessoal** (RICOEUR, 2008, p. 172. Grifo nosso).

Os conflitos, diferentemente de uma situação de luta de classes, são, também, relações entre sujeitos de uma mesma classe. Acrescente-se, ainda, que o uso das mesmas expressões para grupos tão distintos seria a minimização das diferenças. Não é sem razão que há grupos como comunidades quilombolas que não se reconhecem na educação do campo, ou pelo menos não corroboram o discurso político predominante na educação do campo. Ora, se o sujeito em questão não se reconhece, não é correta a atribuição.

O reconhecimento deve ser do próprio sujeito. Ele deve lutar pelo reconhecimento. Se o reconhecimento for de uma alteridade que atribui a ele ou que o considera, ele, então, não passaria de objeto, ainda que as intenções fossem boas. Talvez, seria o caso de pensar se uma luta por justiça e igualdade e inclusão no meio rural não correria o risco de ser uma ideologia.

Já é clássico problematizar a relação entre educação e ideologia⁴⁴. Há variantes, mas a ideia de que a educação pode ser aparelhada pelo Estado e servir a seus interesses é bem difundida e, ainda, é relativamente aceita. Ora, a educação pode ser usada pelo Estado para a manutenção do *status quo*. Este é o caso da educação brasileira, em muitos momentos, como já mostramos. Esta é uma ideia já consolidada e muito estudada na história e historiografia da educação.

No séc. XX, não somente a filosofia, mas as ciências humanas e sociais deram à ideologia espaço privilegiado. Nem mesmo as ciências exatas ou a Ciência em geral passaram despercebidas no que tange à reflexão sobre sua objetividade e métodos. Os paradigmas da ciência moderna recebem um novo olhar, dadas as revoluções científicas. As próprias revoluções científicas e os paradigmas⁴⁵ por elas instaurados foram objetos de reflexão, especialmente por Thomas Kuhn em: *A estrutura*

44 O termo ideologia é ausente no *Dicionário da educação do campo* (2012).

45 É importante notar a crítica de Margaret Masterman em *The nature of paradigm* sobre o conceito de paradigma de Thomas Kuhn. Esta crítica já clássica de Masterman mostra que este conceito não é unívoco. Ao contrário, é possível identificar pelo menos “vinte e uma maneiras sutilmente diferentes” (1970, p. 61). Quando se defende a ideia de que a educação do campo é um novo paradigma, não se pode desconsiderar a crítica clássica de Masterman. Não se trata de uma discussão de segunda ordem, pois Kuhn não esclarece, nem delimita o conceito de paradigma. Falar de um novo paradigma, baseado em Kuhn, incorre em uma fragilidade argumentativa.

das revoluções científicas. Não há mais espaço para a defesa de verdades a-históricas (KUHN, 1970, p. 79) como pretendia a ciência moderna. A ideologia se encontra presente tanto na ciência (RICOEUR, 2008, p. 74) como na educação.

Saliente-se que, inerente à interrogação ricoeuriana sobre a ideologia, preferencialmente marxista, encontram-se as noções de crise e conflito. Numa sociedade marcada pela pluralidade de sujeitos, especificamente quando se trata dos povos do campo, o conflito de identidades parece natural. Não se trata de conflitos entre os diferentes entes intitulados povos do campo, mas no conflito de interpretações sobre a identidade destes sujeitos e o reconhecimento dos mesmos, sob a denominação povos do campo.

A contradição e o conflito não são vistos por Ricoeur (2008) como empecilhos ao progresso. Não há *a priori* um olhar pejorativo em torno do conflito, o que, igualmente, não faz dele uma finalidade em si mesma.

Refiro-me a um hegelianismo popular, que nos foi transmitido mediante todas as popularizações de Marx e de Nietzsche. É esse fenômeno cultural global que precisamos tentar apreender, porque é ele que está subjacente a todos os comportamentos e dissidências que descrevi na primeira parte. Ora, assim como a ideologia do diálogo torna-nos cegos a alguns fatos maciços, especialmente de natureza política, da mesma forma a ideologia do conflito a todo preço torna-nos cegos a outros fatos maciços, que não se conciliam facilmente com os precedentes (RICOEUR, 2008, p. 174).

O conflito⁴⁶ é uma situação de oportunidade, visto que, pela hermenêutica, é possível apontar o limite, o valor e as possibilidades de cada interpretação. Quando se entende o conflito sob este prisma, sua existência em uma sociedade e, especialmente, nas sociedades plurais, as revisões de teorias, conceitos, políticas e normas tornam-se necessários.

Acrescente-se que a dinâmica dos sujeitos envolvidos e abarcados como povos do campo é imperativa para que se pense em revisões constantes. Um pensamento que se torna hegemônico é o brotar de uma ideologia. Ora, é clássico pensar isso tendo o Estado ou elites como produtores. Não seria o caso de se pensar a hegemonia quando se cristalizam conceitos e os diferentes tendem a se adaptarem, pelo menos no discurso?

Seria, então, a emersão de uma falsa consciência, já que é o discurso do outro que se torna paradigma. Todavia, há os sujeitos que não se enquadram ou não se reconhecem, mas na ausência de outro discurso, o risco é o da hegemonia. Percebe-se a limitação do conceito marxista de ideologia, mesmo que se estenda aos agentes produtores da ideologia, sejam eles: Estado, classes dominantes ou grupos dominantes em comunidades, como agentes que distorcem a realidade, a fim de manter a dominação. Em quê residiria a limitação do conceito marxista de ideologia? Ricoeur indica, em primeiro lugar, a limitação da compreensão da ideologia como falsa representação, em segundo lugar, como legitimação (RICOEUR, 1989, p. 378), que por análise regressiva não é possível chegar a grau zero.

46 A noção de conflito presente no *Dicionário da educação do campo* (2012) limita-se a descrever conflitos entres sujeitos do campo e ruralistas do ponto de vista histórico-social. O verbete *Conflitos no campo* (2012, p. 141-149) não menciona o conflito no sentido que o presente texto o faz, a saber, um possível conflito de interpretações sobre a educação do campo.

A terceira compreensão de ideologia mostra que ela é uma forma de integração da sociedade, sem ser, propriamente, falsa consciência ou legitimação.

Trata-se de cerimônias comemorativas graças às quais uma comunidade qualquer reatualiza, de alguma maneira, os acontecimentos que considera como fundadores da sua própria identidade; trata-se, portanto, de uma estrutura simbólica da memória social (...). Todo o grupo se mantém, quero dizer, se mantém de pé, adquire uma consistência e uma permanência, graças à imagem estável e durável que ele se dá a si mesmo. Esta imagem estável e durável exprime o nível mais profundo do fenômeno ideológico (RICOEUR, 1989, p. 378-379).

É possível, nesta perspectiva, um olhar a-marxista para o conceito de ideologia. É ingenuidade pensar que existiria uma situação ou um *locus* não ideológico, neutro, ou mesmo científico, enfim, objetivo. Ela não é apenas deformação, é, antes, motivação e justificação de uma comunidade e, por que não de uma instituição justa, já que “instituição” é o grupo de pessoas com costumes, regras, objetivos, no qual há o poder-em-comum (RICOEUR, 1990, p. 227). Sob este ponto de vista, a partir de Ricoeur, a educação do campo (ou *desde* o campo) só pode ser ideológica, pois não pode prescindir de um projeto, que em suas relações internas são transpassadas pela alteridade e pela intersubjetividade em tais relações, onde acontecimentos fundadores permanecem vivos e motivadores dos projetos em comum.

A observação sobre o cuidado que se deve ter com a educação do campo, a fim de evitar a influência da ideologia, no sentido marxista, pode levar à defesa da ideologia compreendida como motivação e justificação de uma comunidade e de instituições justas. Se for possível esta crítica a

esta hipótese de resolução, então, é certo que a educação do campo é, igualmente, utópica.

Não se deve pensar a utopia como uma instância irrealizável. A utopia é um conceito que deve ser entendido como a insatisfação com o real e a busca de criar o que ainda não existe. O que existe de fato, na maioria dos lugares, é a *educação rural*, nos mais longínquos recantos, mas a Educação do (*desde o*) Campo pode ser a instância dessa utopia.

A crítica a certa possibilidade de um discurso hegemônico e reducionista faz com que a utopia permaneça. É pela utopia que, na insatisfação com o real ou com a ideologia entendida em sua função integradora, busca-se estabelecer o novo *locus* na educação de modo constante, sempre por fazer, colocando em questão não somente o discurso de elites ou classes dominantes, os quais certamente há, mas também, insere o questionamento em relação ao próprio discurso. O discurso ideológico seria o discurso do outro. Não é sempre o caso. O olhar crítico e desconstrutivo é positivo, já que leva à revisão conceitual e à implementação de práticas pedagógicas ainda não efetivadas ou inovadoras como a educação do campo. A utopia é, nesse sentido, mais que um conceito, é uma categoria de ação.

4 Considerações finais

Caldart, Arroyo & Molina (2004) sinalizam para urgência de uma pedagogia do oprimido que dialogue com os princípios da educação do campo, com os agricultores e seus diversos movimentos sociais. Uma educação que valorize os sujeitos, individuais e coletivos, envolvendo-se com suas lutas sociais e formação política, numa perspectiva emancipatória, histórica e de reconhecimento identitário, é urgente. A conquista da educação do campo pelos movimentos sociais é um projeto em disputa pela hegemonia, como já o dissemos e se inscreve como um dos componentes

indispensáveis de estratégia das forças políticas em luta pelo alargamento da democracia na sociedade brasileira. As formas de pressão, de negociação, os mecanismos de decisão adotados e as tensões permanentes nas relações entre os envolvidos podem contribuir para construção da consciência crítica, fortalecimento da autonomia intelectual e a conquista de políticas públicas em educação do campo.

Nessa conjuntura, compreendemos que os princípios da educação do campo transformam as relações de poder, através da educação libertadora e a formação política, numa estreita articulação com a luta pela reforma agrária e a produção agroecológica. A implementação desses princípios exige intenso envolvimento crítico, ética, transparência e coerência nas tomadas de decisões, zelando pela organização e conscientização dos sujeitos. Vão ao encontro da solidariedade e são essenciais na construção de uma sociedade mais justa para todos. Dependendo do grau de envolvimento, criticidade e conscientização, denunciam a utilização dos agrotóxicos, pesticidas e vermicidas nas propriedades agrícolas.

Não pretendemos, de modo algum, esgotar os estudos sobre os *princípios da educação do campo* e a formação política dos sujeitos, individuais e coletivos, mas refletir acerca das dificuldades encontradas e dos avanços conquistados no que tange à dimensão educativa e o fazer pedagógico nas escolas do campo, entre tantos outros espaços de luta pela terra. Provocar o debate é uma das nossas intenções para construção de novos valores e relações. A formação de professores situados em áreas rurais, quilombolas e indígenas é uma preocupação que se colocou às vistas das pesquisas e das políticas, mais recentemente na História da Educação do Brasil. A alteração de nomenclaturas como rural e campo não é somente semântica. Implica uma mudança de concepção de educação e sua relação com a terra e com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Nova forma de luta pela terra: acampar. Revista Reforma Agrária. (Campinas), v. 15, 1985.
- ANTUNES-ROCHA, M; MARTINS, M; MARTINS, A. [Orgs]. Territórios Educativos na Educação do Campo. Autêntica, 2012.
- BICALHO, R. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis. v. 1, n. 1, p. 26-46, jan./jun., 2016.
- _____. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. Teias (Rio de Janeiro), v. 18, n. 51, p. 210-224, (Out./Dez.), 2017.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 20 de março de 2020.
- _____. BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_24140877_portaria_n_86_de_1_de_fevereirode_2013.aspxAcesso em 20 de março de 2020.
- _____. BRASIL. PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Ministério da Educação. 2007.
- _____. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer nº 36/2001. Disponível em << http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>> Acesso em 20 de março de 2020.
- _____. BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03

de abril de 2002. Disponível em << http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf >>. Acesso em 20 de março de 2020.

CALDART, R; ARROYO, M. & MOLINA, M. (Organizadores). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. [Orgs]. Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. Expressão Popular, 2015.

DE ROSSI, V. L. S. Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios, conteúdo, método e forma. In.: MUNARIM, Antônio et al (Org). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHN, Th. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

MASTERMAN, M. The nature of a paradigm. In.: LAKATOS, I & MUSGRAVE, A. (Org.). Criticism and the growth of knowledge. Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

MOLINA, M. Educação do Campo e Pesquisa II. MDA/MEC 2010.

NASCIMENTO, C. Essência, saber escolar e mitos na educação: uma leitura histórica e dialética na ótica da esperança. ROCHA, E. e GONÇALVES, J. (Org.). Cadernos pedagógicos da educação do campo, vol. 1. Brasília: Contag, 2010.

PAULA, H. A educação do campo está na universidade: territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo (Doutorado em Geografia). Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em <<

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29195>>> Acesso em 22 de abril de 2020.

PIMENTA, A. e SALES, S. *Hermenêutica e Educação do campo: da crítica das ideologias à utopia*. In.: FRANÇA-CARVALHO, A; SANTOS, M. e CASTRO, M. *Conversas Pedagógicas: textos e contextos da docência*. Teresina: Ed. UFPI, 2013.

PONTES, Maria Lúcia de. *Sujeitos coletivos de direitos*. In.: CALDART, Roseli et al. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

RICOEUR, Paul. *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés, 1989.

____. *Soi-me comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

____. *Hermenêutica e ideologias*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROUSSEAU, J-J. *Discurso sobre a origem da desigualdade*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SALES, S; PIMENTA, A. *Educação básica e educação do campo: análise das características e dos limites da política educacional no município de Arraias-TO*. *Educativa*, vol 13, n. 1. Goiânia: Ed. PUC-GOIAS, 2010.

____. *A educação básica no contexto rural brasileiro*. V simpósio internacional: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente. *Anais do V simpósio internacional: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente (CD-ROM)*. Uberlândia: 2009.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica e Educação superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004. *Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico*.

VEIGA, J. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2002.



COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DIMENSIÓN TERRITORIAL PARA EL DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL

EL CASO DE CATALUÑA

» *Roser Boix*

» *Francesc Buscà*

1 INTRODUCCIÓN

El reto de una educación rural de calidad sigue siendo una asignatura pendiente de la política educativa europea.

Las sociedades rurales han sufrido grandes transformaciones a lo largo de los últimos 30 años, que vienen acentuadas por cambios económicos, demográficos y de calidad de vida. En Europa los habitantes rurales ya no dependen únicamente de las actividades agrarias, forestales o ganaderas, porque se ha dado un proceso de diversificación económica en el que el sector servicios han tomado un papel relevante; en segundo lugar, por un retroceso continuado de demografía como consecuencia de la crisis económica que afectó Europa entre 2008 y 2015, en contraposición a una recuperación poblacional, mayoritariamente dada por la incorporación de inmigración extranjera (Aldomá, 2015) que se había producido hasta el

momento; y mejoras en la calidad de vida rural, dadas por la implantación de las TIC en la mayoría de los territorios rurales europeos..

La escuela se ha convertido en una pieza clave para garantizar una mínima presencia poblacional en los municipios más pequeños y para garantizar no solo el servicio básico que supone la escuela en sí misma, sino para proporcionar servicios culturales básicos como una biblioteca o un espacio multiusos de utilidad pública. En este escenario, muchos de los cambios que sufren las sociedades rurales pasan por la escuela rural y sus docentes en tanto que la escuela forma parte del sistema institucional de la Comunidad Autónoma, concentra la diversidad social, contribuye a la formación del capital social rural futuro y, en consecuencia, es un elemento central de la configuración de las sociedades rurales y de su territorio; de ahí la importancia que le corresponde a la dimensión territorial de la organización.

Cataluña es una de las diecisiete Comunidades Autónomas que integran el estado español:



Si bien el Estado tiene la facultad de dictar las normas básicas en materia educativa, cada comunidad tiene competencias para definir

sus propias opciones de regulación para aplicar la ley educativa en el territorio en el que vaya a ser implantada. De este modo, está justificado que cada Comunidad tenga su propia política educativa y, concretamente, de educación en el medio rural.

La presencia de las escuelas rurales en Cataluña es importante, quizás menos por el número de alumnos que por el territorio geográfico que ocupan. De los 946 municipios que componen Cataluña, hay unas 400 escuelas rurales. El 87,20 % tiene escuelas integradas en una Zona Escolar Rural (339 escuelas) y hay 60 escuelas rurales que no forman parte de ningún grupo. Una Zona Escolar Rural es una agrupación de escuelas rurales que comparten un proyecto educativo. La mayoría de las escuelas rurales están bien comunicadas, cuentan con infraestructuras y recursos adecuados y tienen conexión segura a internet.

2 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES VINCULADAS A LA DIMENSIÓN TERRITORIAL

La dimensión territorial aporta una visión interdisciplinar (cultural, social, espacial, económica, política) del contexto rural. Permite identificar el sistema de interacciones que se producen entre los actores y agentes (activos y pasivos) de las instituciones y organizaciones tanto de carácter público como privado que lo integran, con la intención de fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia y la supervivencia del territorio.

La escuela rural es uno de los principales actores educativos, y como tal juega un papel clave ante la progresiva transformación que viene sufriendo el territorio rural. En consecuencia, ejercer como docente en la escuela rural implica adoptar una función y unos roles diferentes a

los adoptados en la escuela urbana (Boix, 2014; Cornish, 2006; Chaparro-Aguado y Santos-Pastor, 2018).

Entre otros aspectos, ser maestro o maestra en la escuela rural supone aceptar que los proyectos educativos tengan como referencia las necesidades y los retos sociales y educativos vinculados a la ruralidad. Por consiguiente, supone optar tanto por una organización del aula multigraduada como por una metodología eminentemente activa y participativa; y, especialmente, implicarse y participar en la vida del municipio.

Sin embargo, estas atribuciones y tareas que, en el marco de esta dimensión territorial, deberían desempeñar la escuela rural y el maestro, no siempre son asumidas como substanciales. Los maestros rurales, a pesar de comprender la importancia de esta atribución, en general, no suelen disponer ni de las competencias profesionales ni de los conocimientos o saberes necesarios para ello. En consecuencia, el reto de garantizar que la escuela sea una pieza clave para la pervivencia y el arraigo de sus gentes al territorio, queda a expensas de la buena voluntad de los maestros y de los agentes de la comunidad educativa y rural.

Uno de los posibles factores que han influido en ello, es que históricamente la escuela rural y la dimensión territorial rural no han sido contempladas en los planes de estudio de los Grados de Maestro. Algunas instituciones universitarias del Estado Español tratan el tema en ciertas asignaturas obligatorias o en asignaturas optativas. Incluso se ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar sus prácticas externas en estos contextos. Sin embargo, esta opción no se lleva a cabo en todas las Facultades de Educación y tampoco es suficiente.

Por otra parte, tampoco son alentadoras las propuestas que se proyectan desde la formación permanente. La mayor parte de los planes de desarrollo profesional van dirigidos a maestros que trabajan en escuelas ordinarias, olvidando que las necesidades didáctico-formativas de los docentes de escuela multigrado no puede ser “adaptando” las estrategias instructivas diseñadas para escuelas graduadas a las escuelas unitarias y/o cíclicas.

Por consiguiente, es necesario diseñar e implementar planes de formación permanente con contenidos y modalidades formativas programados para la escuela rural, y proyectados para la consolidación de proyectos educativos sensibles y adecuados al territorio donde se encuentra emplazada la escuela. Esta formación inicial y permanente permitiría fortalecer y consolidar la escuela rural como ese actor dinámico y activo que es, e impulsaría la construcción de procesos de desarrollo endógeno de carácter educativo y social, necesarios en los territorios rurales, pero tan subestimados todavía por las políticas educativas y las instituciones de estudios superiores.

Sobre la base de esta problemática se llevó a cabo el proyecto de investigación *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural (FOPROMAR, Erasmus Plus, 2017-1-ES01-KA201-038217)*.

Los objetivos generales de este proyecto eran los siguientes:

- Identificar y analizar las competencias específicas del maestro rural vinculadas con la dimensión territorial de la escuela (entorno social y natural).

- Identificar y analizar los saberes latentes en la escuela rural relacionados con la dimensión territorial de la escuela (entorno social y natural).
- Elaborar una propuesta de plan de formación permanente y propuestas de formación inicial.

En el proyecto han participado seis socios, la *Fundació del Món Rural* (España); la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España); la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas- Teruel de la Universidad de Zaragoza (España); la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (España); la Facultad de Psicología de la Universidad de Lisboa (Portugal) y la INSPE d'Aquitaine, de la Universidad de Burdeos (Francia). La duración del proyecto ha sido de dos años (2017-2019).

El principal propósito del trabajo que se presenta en capítulo, se centra en dar respuesta al primero de estos objetivos para la Comunidad Autónoma de Cataluña. En concreto, pretende identificar aquellas competencias profesionales relacionadas con la dimensión territorial que los propios maestros y maestras de la escuela rural catalana valoran como relevantes y necesarios para su práctica pedagógica

3 MÉTODO

Este estudio de naturaleza descriptiva se corresponde con un diseño de investigación no experimental basado en la administración de un cuestionario de encuesta (McMillan & Shumacher, 2011).

3.1 Muestra

La muestra se compone de 276 docentes de las escuelas rurales catalanas. Según los datos que dispone el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* (organismo público catalán encargado de la enseñanza no universitaria) la población actual de maestros y maestras rurales es de 2766. Por lo tanto, puede concluirse que con un margen de error del 5%, la muestra seleccionada es representativa en más de un 90%.

3.2 Instrumento

El *Cuestionario Competencias y Saberes del Profesorado de la Escuela Rural* (CCS-PER) se compone de las siguientes partes: datos personales y de contexto y relación de competencias profesionales relacionadas con la dimensión territorial.

La primera parte se compone de variables que permiten obtener información en cuanto a la edad, género y años de experiencia en la enseñanza y la escuela rural de los maestros y maestras, así como de la población y la escuela rural en la que desempeñan su labor docente en Cataluña.

La segunda parte se configura en torno a una selección de 30 competencias profesionales relacionadas con el desempeño de la dimensión territorial en la escuela rural (tabla 1).

Estas competencias se agrupan en los ámbitos competenciales referidos anteriormente, y se concretan del siguiente modo:

- **Ámbito pedagógico:** agrupa 6 competencias clave (ítems del 1 al 6) en las que el profesorado desempeña su capacidad para adecuar su proyecto pedagógico personal a las características

y necesidades tanto del entorno como de implicación y colaboración con el resto de docentes para el desarrollo de proyectos compartidos vinculados al territorio.

- **Ámbito metodológico:** contiene 17 competencias instrumentales (ítems del 7 al 23) en las que los y las docentes muestran su capacidad para diseñar, gestionar y evaluar proyectos educativos, propuestas didácticas y recursos en las que se tenga en cuenta las problemáticas y retos del territorio y el alumnado.
- **Ámbito relación escuela-territorio:** agrupa 7 competencias de carácter sistémico (ítems del 24 al 30) en la que el profesorado muestra su capacidad para fomentar, implicar y fomentar la participación en los proyectos educativos y las propuestas didácticas de los miembros de la comunidad escolar y los agentes sociales y educativos del territorio.

Tabla 1- Relación de competencias profesionales del CCS-PER

Ámbito	Ítem	Competencia
Pedagógico	1	Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente
	2	Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural
	3	Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural
	4	Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas
	5	Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural
	6	Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.

Metodológico	7	Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible de su territorio rural
	8	Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural
	9	Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural
	10	Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural
	11	Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes
	12	Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata
	13	Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo
	14	Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local
	15	Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural
	16	Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
	17	Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)
	18	Implicar en el centro a agentes de la comunidad local
	19	Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural
	20	Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo
	21	Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural
	22	Considerar los saberes sobre la cultura local en la evaluación de los aprendizajes.
	23	Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes

Relación escuela-comunidad	24	Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas
	25	Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.
	26	Comprometerse con iniciativas socio-culturales de la comunidad
	27	Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa
	28	Implicar a la familia en actividades extraescolares
	29	Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares
	30	Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

Fuente: Elaboración propia a partir de la validación del cuestionario

Para la selección de las competencias que componen el CCS-*PER* se procedió del siguiente modo. En primer lugar, se llevó a cabo un proceso previo de documentación. Los referentes teóricos consultados (Comisión Europea, 2004, 2005, 2007; González y Wagenaar, 2010; Perrenaud, 2007; UNESCO, 2014) permitieron confeccionar un listado provisional de competencias profesionales y saberes. A continuación, este listado se sometió a consideración de investigadores y profesorado con experiencia en la escuela rural con la intención de validar el contenido de cada uno de los ítems del cuestionario.

Finalmente, el cuestionario fue sometido a un pilotaje previo, con la intención de constatar su fiabilidad. Para ello se aplicó el índice *alfa de Cronbach*, cuyo resultado permitió constatar una alta consistencia interna ($\alpha = .97$).

3.3 Procedimiento

El cuestionario se envió a los maestros y maestras de las escuelas rurales de Catalunya en formato electrónico, a través de la aplicación *google forms*. Teniendo en cuenta las dificultades para acceder *in situ* a todo el profesorado de las escuelas rurales, se empleó un método no probabilístico por bola de nieve. Para ello se utilizó la base de datos del *Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (grupo de maestros rurales catalanes)* con la intención de enviar el cuestionario a la dirección personal e institucional de correo electrónico de todos los directores de las escuelas censadas en el *Departament d'Educació*.

Además de responder el cuestionario, los miembros del equipo directivo recibieron el encargo de remitirlo al profesorado de su escuela para que éstos pudieran reenviarlo cumplimentado a los responsables del estudio. La persona encuestada debía puntuar por medio de una escala de Likert el grado de relevancia de las competencias incluidos en el cuestionario. Las puntuaciones se correspondían con los siguientes valores: 1 (nada); 2 (reducido); 3 (mediano) y 4 (elevado). La recepción de cuestionarios se mantuvo activa prácticamente durante un año natural, procurando evitar los finales y los inicios de curso y, por lo tanto, los periodos en que el profesorado suele tener mayores dificultades para responder el cuestionario.

3.4 Análisis de los datos

Para comprobar en qué grado las puntuaciones obtenidas para cada ítem son representativas del ámbito de competencias profesionales o de saberes al cual pertenecen se realiza el análisis de consistencia interna (*alfa de Cronbach*). Para identificar que competencias relacionadas con la dimensión territorial han sido las que han obtenido mayores y menores puntuaciones

medias, en función del grado de relevancia se calcularon los estadísticos descriptivos básicos: media, mediana, desviación estándar y varianza.

RESULTADOS

Los resultados muestran que el profesorado encuestado califica como elevada la importancia de las competencias profesionales relacionadas con la dimensión territorial (tabla 2). Se observa que las puntuaciones medias oscilan entre un rango que va desde los 3.25 a los 3.76 puntos.

Por ámbitos competenciales, también se constata que, en lo que respecta al *ámbito pedagógico*, todos los resultados obtenidos muestran un índice elevado de consistencia interna ($\alpha = .85$). Por otra parte, la competencia más valorada es la competencia nº2 (*Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural*; $M = 3.61$) En este caso, tanto la desviación típica como la varianza confirman el consenso existente con respecto a esta relevancia ($DE = .55$; $\sigma = .30$).

En lo que respecta al *ámbito metodológico*, el índice de consistencia interna también muestra que las respuestas referidas a su pertinencia son muy consistentes ($\alpha = .95$). Asimismo, la competencia con una mayor puntuación media ha sido la 17 (*Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)*; $M = 3.76$). Al igual que en el caso anterior, la desviación típica y la varianza de las puntuaciones otorgadas por los encuestados revelan un elevado consenso en cuanto a la importancia de la competencia más valorada ($DE = .45$; $\sigma = .21$).

En cuanto al ámbito *relación escuela-comunidad*, destacar también que todas las puntuaciones que valoran las competencias de este ámbito sistémico son pertinentes, y muestran un índice elevado de consistencia interna ($\alpha = .87$). En este caso, la mejor puntuada ha sido la nº27 (*Establecer*

procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa; M= 3.61). Siguiendo con la misma tendencia que en el resto de ámbitos, tanto la desviación típica como la varianza confirmarían un alto grado al grado de consenso al respecto ($DE= .55$; $\sigma=.30$).

Tabla 2 - Relevancia de las competencias profesionales

Ámbito	Relevancia				
	C	M	med	DE	σ
Pedagógico	1	3.53	4	.57	.33
	2	3.61	4	.55	.30
	3	3.43	4	.69	.47
	4	3.41	3	.66	.43
	5	3.59	4	.59	.35
	6	3.53	4	.61	.37
Metodológico	7	3.67	4	.51	.26
	8	3.59	4	.53	.29
	9	3.65	4	.54	.29
	10	3.62	4	.54	.29
	11	3.61	4	.54	.29
	12	3.64	4	.52	.27
	13	3.60	4	.57	.32
	14	3.66	4	.55	.30
	15	3.46	4	.63	.40
	16	3.54	4	.62	.39
	17	3.76*	4	.45	.21
	18	3.66	4	.53	.29
	19	3.29	3	.74	.54
	20	3.37	3	.67	.45
	21	3.37	3	.67	.45
	22	3.25**	3	.74	.55
	23	3.32	3	.69	.48

Relación escuela-comunidad	24	3.34	3	.71	.51
	25	3.31	3	.69	.48
	26	3.47	4	.62	.38
	27	3.61	4	.55	.30
	28	3.36	3	.69	.48
	29	3.24	3	.72	.52
	30	3.29	3	.75	.56

*Puntuación media más elevada; **puntuación media más baja

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Las competencias profesionales identificadas en este estudio para el desempeño de la función docente de la dimensión territorial de la escuela rural son pertinentes y relevantes. Este hecho se deduce de los elevados índices de coherencia interna obtenidos tras analizar las respuestas de los maestros y maestras rurales. Asimismo, estos resultados también confirmarían la pertinencia de los marcos de referencia que se tuvieron en cuenta para la confección del catálogo de competencias (Comisión Europea, 2004, 2007; González y Wagenaar, 2010; Perrenaud, 2007).

Asimismo, el análisis de los resultados ha permitido observar que estas competencias han sido valoradas por los maestros rurales encuestados como necesarias y relevantes para su formación específica de estos docentes. Este hecho está en plena concordancia con lo expresado por la Comisión Europea (2005, 2007) a la hora de identificar y definir las competencias y procesos necesarios para una formación del profesorado de calidad, capaz de ejercer su función docente y social en cualquier contexto educativo.

Para llevar a cabo una formación pertinente, los planes de estudio de las Facultades deberían de considerar la escuela rural como un entorno de enseñanza y aprendizaje más. De este modo, los futuros maestros podrían: conocer cómo es la práctica pedagógica en aulas multigrado; articular estrategias para el fomento de interacciones sociales como los agentes e instituciones de las comunidades rurales y la dimensión territorial; conocer saberes relacionados con el territorio rural.

REFERENCIAS

ALDOMÀ, I. **Atles de la nova ruralitat**. Fundació Món Rural. Lleida, 2015.

BOIX, R.. La escuela rural en la dimensión territorial. **Innovación Educativa**, Santiago de Compostela: USC, 24 , 89-97, 2014

COMISIÓN EUROPEA **Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo**. 2004. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

COMISIÓN EUROPEA **Common European principles for teacher competences and qualifications. education and training**. 2005 Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

COMISIÓN EUROPEA. **Improving the quality of teacher education**. 2007 .Recuperado de http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf

CORNISH, L. Multi-age practices and multi-grade classes. En L. Cornish (Ed.), **Reaching EFA through multi-grade teaching** Armidale: Kardoorair Press, pp 27-48, 2006

CHAPARRO-AGUADO, F, SANTOS-PASTOR, M.L. - Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso **ESHPA -Education, Sport, Health and Physical Activity**, 2(2), pp177-191, 2018

GONZÁLEZ, J. WAGENAAR, R. **Tuning educational structures in Europe. Tuning educational structures in Europe.** 2010 Recuperado de <https://doi.org/10.1163/157007490X00133>

PERRENAU, P. **Diez nuevas competencias para enseñar** (5a). Barcelona: Graó, 2007



PEDAGOGIA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

- » *Lucinete Gadelha da Costa*
- » *Maria Edeluza Ferreira Pinto*
- » *Vanderlete Pereira da Silva*

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre processos de formação de professores/as na atualidade, sob a ótica dos mais diferentes aspectos, é complexo e desafiador. O tema envolve várias perspectivas e tendências que precisam estar evidenciadas nas proposituras curriculares, em especial nos cursos de pedagogia, cuja responsabilidade recai sobre a formação de professores/as que irão atuar desde a primeira etapa da educação básica ou seja, nas creches e pré-escolas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo ainda, a Educação de Jovens e Adultos.

Tal complexidade é ampliada, quando lançamos nosso olhar para a formação de professores/as na Amazônia. Uma região vista por diferentes interesses geopolíticos que, em muitas situações, suas características singulares e sua história de exploração e resistência contra uma ideologia de dominação e aculturação das populações nelas presentes, são ignoradas.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta região, rejeitam características mecanicistas que ignorem o contexto históricos e cultural, ancestral dos povos que habitam a Amazônia. Isso provoca, conseqüentemente, a necessidade de se repensar os processos formativos de professores/as, trazendo a reflexão para os diferentes contextos locais, respeitando suas formas de organização e culturas.

Estas questões, são hoje consideradas como centrais nos processos formativos, espaços possíveis e potenciais de formadores de futuras gerações desses contextos. Assim, não podemos mais deixar de fora das discussões curriculares, quando tratarmos da formação de professores/as, temas como: culturas, organização comunitária, gestão territorial coletiva, sustentabilidade e outros, uma vez que estamos tratando de sujeitos ribeirinhos que constituem o nosso campo dos povos da floresta.

Neste sentido, buscando aprofundar o tema e contribuir com a formação no atendimento das demandas do contexto amazônico, trazemos aqui, um relato de experiência em construção, voltada para a formação de professores/as, do curso de Pedagogia do Campo, que acontece num município do interior do Amazonas.

Uma reflexão sobre a UEA e suas ações voltadas aos processos de formação de professores/as no contexto do/no campo amazônico

As experiências da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com a Educação do Campo, iniciaram no período de 2004 a 2008, em um projeto intitulado: *Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas* Convênio UEA/INCRA/PRONERA (2003), firmado entre UEA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O projeto tinha como objetivo, formar 200 agricultores ou filhos destes moradores em áreas de assentamento,

demanda emanada das reivindicações dos Movimentos Sociais do Estado do Amazonas e Roraima (COSTA, 2012).

Desta forma, foi se constituindo uma trajetória de ensino e pesquisas na UEA, na Escola Normal Superior (ENS), a partir do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores/as para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC), com foco na formação de professores/as numa linha de pesquisa voltada a estudos sobre currículo.

O curso de Pedagogia do Campo, em destaque neste artigo, nasce frente as demandas do estado do Amazonas, originadas nas experiências formativas da UEA no encontro com as reivindicações de comunidades tradicionais do Município de Carauari que foram apresentadas pelo Fórum do Território do Médio Juruá - TMJ, num movimento rico de articulação entre universidade e sociedade, abrindo caminhos para um processo de construção de parcerias institucionais, envolvendo outros diferentes sujeitos coletivos, até chegarmos ao Convênio entre Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quanto a elaboração do projeto pedagógico do curso, foi originado de um trabalho coletivo alicerçada numa perspectiva teórico/prático, permeada pelo processo dialógico em diferentes instâncias, em que destacamos o Colegiado do Curso de Pedagogia da ENS, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores/as para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) e o Comitê de Educação do Campo do Estado do Amazonas.

Vale salientar que o Curso de Pedagogia do Campo, pioneiro na UEA, com um referencial teórico-prático da Educação do Campo, busca a valorização dos saberes locais com foco em questões ambientais. Nesta trajetória, iniciamos duas turmas: a primeira no Município de Maués e a segunda no município de Carauari, nos colocando diante do desafio da construção de um processo contínuo, na busca da formação de profissionais,

que vinculem sua ação docente à vida das pessoas que constituem as comunidades ribeirinhas, tendo-as como partícipes de um processo de gestão democrática, e, em especial, criem ou fortaleçam o sentimento de pertença de um espaço construído e que, de direito, a eles cabem a organização através de suas decisões políticas.

Neste aspecto, salientamos o relevante papel da Universidade do Estado do Amazonas- UEA em função do acúmulo institucional nas construções coletivas empreendidas em seus grupos de pesquisa. Destacamos ainda, a importância do Curso de Pedagogia do Campo na formação de profissionais da educação em nossos municípios no Estado do Amazonas, tendo a UEA como instituição promotora de políticas de formação.

Assim, a concretização do Curso, implica no compromisso com o exercício constante de práticas democráticas, através de todas as suas instâncias, como possibilidade na construção de uma Escola Pública Popular, ao levarmos em conta as características acima mencionadas, com ênfase na sustentabilidade, formação crítica, organização comunitária, turismo de base comunitária, inclusão e educação especial e relação família e escola em contextos de difícil acesso às políticas públicas.

A formação de professores/as na Educação do Campo, que vislumbramos nessa experiência, fundamenta-se na dinâmica da reflexão-ação-reflexão sobre a realidade em que vivem os sujeitos no contexto rural, em especial no cotidiano escolar e na apropriação, desconstrução e reconstrução da realidade com a qual a práxis do pedagogo vai dialogar. Neste sentido, na perspectiva curricular, buscamos dar vazão a multiplicidade de finalidades que os conteúdos curriculares possam ter, diante dos permanentes desafios da vida, sem nos voltarmos aos imediatismos, mas pensando no sujeito que transcende sua realidade, que cria, que produz conhecimentos e no desenvolvimento teórico/

metodológico, geradores de experiências pedagógicas que dão unidade a matriz curricular do Curso.

A proposta em sua dimensão política aponta preocupações na formação do/a professor/a com a realidade do contexto ribeirinho amazônico, em razão das relações históricas de desatenção no acesso aos direitos, bem como com a formação dos sujeitos com os quais o/a professor/a irá trabalhar, sejam elas crianças, jovens e adultos moradores de comunidades em território de águas e floresta. A formação estabelece relação com lógicas e significações culturais diferentes da lógica urbanocêntrica, mais especificamente em comunidades ribeirinhas localizadas dentro de áreas protegidas, através dos processos educativos desenvolvidos nas escolas.

Esse contexto e especificidade orientou os encaminhamentos e direcionamento no desenvolvimento da proposta curricular, articulados pelos princípios da Pedagogia do Campo. A forma como estão distribuídas as disciplinas levam em consideração a necessidade de articulação entre as áreas do conhecimento e apresenta a pesquisa como eixo articulador entre as áreas.

A Dimensão Política do ato pedagógico proposto, pretende que a formação esteja articulada ao compromisso frente ao contexto amazônico em que os sujeitos envolvidos no processo de formação estudantes, professores/as e comunidade, desenvolvam sua capacidade reflexiva possibilitando uma leitura crítica da realidade no campo educacional e social no qual estão inseridos.

Dessa forma, salientamos aspectos importantes a serem considerados neste caminhar, entendendo que a identidade do curso não se constitui em algo fixo, mas processual, possibilitando aos sujeitos envolvidos as significações e reflexão/ação concretas na formação de

professores/as e como desdobramento, a possibilidade de construção curricular na educação básica no contexto amazônico.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do curso (2018), os sujeitos que moram nos diversos contextos rurais da Amazônia são penalizados pela ausência das políticas públicas. Diante dos desafios experimentados cotidianamente, estabelecem uma estreita dependência com a sede do município no atendimento de suas necessidades básicas. Podemos constatar essa lógica no ritmo de vida dessas pessoas em que a distância se torna um fator de destaque neste espaço, pois é a partir dela que se estabelece maior ou menor relação com a sede municipal, com as comunidades vizinhas, com o acesso à educação e com o acesso ao atendimento médico, entre outras situações na interação com outros grupos comunitários.

Para Jesus (2009), podemos dizer que o cotidiano rural se constrói em ritmos e lógicas diferentes dos centros urbanos, trazendo particularidades sociais e econômicas que precisam ser levadas em consideração ao se pensar na educação como direito de todos. Acrescenta-se ainda, a distância entre as comunidades, o tempo dedicado ao ato de locomover-se, os riscos do transporte fluvial, o limitado acesso aos serviços públicos de saúde e as características culturais das populações de várzea e de terra firme, como desafios presentes no cotidiano rural, traço este bem comum nessa parcela da sociedade.

Neste contexto, evidencia-se que a ausência de uma compreensão desta realidade no respeito as suas singularidades locais dificultam a definição de propostas voltadas para o que é educar e para quê ou quem se educa.

Refletindo a tais variantes que resulta a preocupação com a questão educacional e os direcionamentos de um olhar mais crítico com relação a formação de professores/as nos diversos contextos rurais do estado do

Amazonas, na tentativa de construir um caminho em que as populações locais pudessem participar e viver um processo educativo em consonância com às singularidades locais da Amazônia.

No Amazonas, tal como nos demais estados brasileiros, ainda temos práticas educacionais que, em suas ações, colaboram para legitimar o sistema econômico por meio da submissão das pessoas ao modo de produção capitalista e às contradições por ele engendradas. Sabemos que a escola, historicamente tem sido um instrumento de reprodução das ações conservadoras, contribuindo fortemente para manutenção do pensamento hegemônico, educando para o capital, muito embora, esta relação com os trabalhadores rurais esteja impregnada pelas contradições que marcam as lutas pela terra.

E como afirma Roseli Caldart (2009), os movimentos sociais educam para a organização da classe que vive do trabalho com/da terra e a Educação do Campo é um contraponto a esse modelo de educação, porque seus processos formativos possibilitam que as pessoas que trabalham no campo se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu caminho.

O campo da escola pública na Amazônia é caracterizado pelos povos das águas e florestas, que apontam para a necessidade de um trabalho com elementos teóricos e práticos, que ajudem esses sujeitos a refletirem acerca da sua realidade. E, nessa perspectiva, possam pensar estratégias de luta no sentido contra hegemônico, subvertendo a ordem imposta pelo capital, no intuito da busca de um projeto de sociedade em que eles próprios construam a sua autonomia de pensar e de agir na resolução de seus problemas. É nesta lógica e diante de inúmeros desafios, que vamos tecendo a formação de professores no curso de Pedagogia do Campo em uma área protegida na Amazônia.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NUMA ÁREA PROTEGIDA NA AMAZÔNIA

No que se refere ao lócus onde a experiência curricular em destaque está ocorrendo, é importante destacar que as áreas protegidas tem sua origem em várias visões que tiveram eco em uma longa tradição na civilização, em especial na civilização ocidental, e que traz a ideia de que a humanidade está separada da natureza. No ocidente, então, a concepção de áreas protegidas nasce de um outro enfoque marcado pelos processos excludentes do modo de produção capitalista. De acordo com Diegues (2000) apud Pinto (2005):

A concepção dessas áreas protegidas provém do século passado, tendo sido criadas primeiramente nos Estados Unidos, a fim de proteger a vida selvagem (Wilderness) ameaçada, segundo seus criadores, pela civilização urbano-industrial, destruidora da natureza. A ideia subjacente é que, mesmo que a biosfera fosse totalmente transformada, domesticada pelo homem, poderiam existir pedaços do mundo natural em seu estado primitivo, anterior à intervenção humana (2005, p.51).

Ainda segundo Pinto (2005): Esse ‘neomito’ do paraíso selvagem, como afirma Diegues, foi transposto dos Estados Unidos para países do terceiro mundo como o Brasil. No entanto, a realidade ecológica, social e cultural brasileira, contrapõe-se ao modelo norte-americano, uma vez que em áreas como as florestas tropicais que, aparentemente parecem vazias, existem populações que há séculos vivem com suas culturas e relações com a natureza, distintas da sociedade urbano-industrial. E foi nesses espaços já habitados que, a partir dos anos 30, foram implantadas grande parte das áreas protegidas brasileiras.

Na Amazônia, o auge da criação de unidades de conservação se deu no período militar, mais precisamente em 1970, com o Programa de Integração Nacional (PIN) que propôs a criação de polos de desenvolvimento na região, bem como a criação de unidades de conservação com o objetivo de amenizar o impacto causado pelo processo de industrialização na natureza. Tal criação foi feita de forma autoritária, sem consultar a região e população envolvida. Novamente, aqui na Amazônia, não se considerava a presença de populações tradicionais que eram tidas por alguns autores como posseira ou degradadora.

Várias propostas foram enviadas ao Congresso brasileiro como modelo de gerência desses espaços (1979, 1992), porém todas partiam do ponto de vista preservacionista norte-americano, não existindo nenhum item relacionado ao respeito à diversidade cultural aqui presente, já que a sociedade era ausente do processo. Embora a participação das populações tradicionais seja mencionada e defendida pelos vários setores ambientalistas conservacionistas, o que implicava estimular a organização coletiva das áreas, a prática tendia a ser paternalista por parte das instituições gestoras das áreas.

As áreas protegidas no Brasil são gerenciadas por uma lei específica (Lei nº 9.985/2000) que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), vindo a atender o artigo 225, parágrafo 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal que direcionam as ações a serem empreendidas para assegurar o direito ao meio ecologicamente equilibrado.

De acordo com o SNUC, as áreas protegidas são classificadas em Unidades de Proteção integral, com uso indireto dos recursos, e áreas de Uso Sustentável. As áreas dentro da categoria de uso sustentável, onde se enquadram as Reservas de Desenvolvimento Sustentável – RDS, permitem que sua criação e gestão seja feita pela e com a comunidade. O parágrafo

IX da Lei 9.985/2000, faz referência à questão: “Considerem as condições e necessidades das populações locais no desenvolvimento e adaptação de métodos e técnicas de uso sustentável dos recursos naturais”.

Desta maneira, a população da área precisa ser considerada como sujeito ativo, sendo necessário um processo de sensibilização do papel dos mesmos que em muitos casos não sabem sequer o que é uma área protegida, qual sua função e finalidade ou não se sentem parte integrante desses espaços. Quanto a gestão, as RDS precisam ter um plano de manejo e um conselho gestor, e, caso não exista, o SNUC recomenda que sejam estimuladas ações educativas que fomentem a participação da comunidade, sendo solicitado ao órgão gerenciador que conduza o processo.

Partindo agora para o foco desse trabalho, que consiste em refletir sobre a implementação da proposta curricular de formação de professores/as, desenvolvida em uma RDS na Amazônia, trazemos alguns elementos da caracterização do Território do Médio Juruá, onde a RDS está inserida. De acordo com as informações do regimento do Fórum do Território do Médio Juruá (2014), este território está localizado na Mesorregião Sudoeste Amazonense e Microrregião do Juruá, composto pelos municípios de Carauari, Itamarati e Juruá, ocupando uma área de 70.752 km² (4,5% da área total do Estado do Amazonas) e encontra-se inserido na calha do Rio Juruá, afluente da margem direita do rio Amazonas.

O Território limita-se ao norte com o município de Fonte Boa, a leste com os municípios de Uarini, Alvarães, Tefé, Tapauá e Lábrea, a oeste com os municípios de Jutai e Eirunepé e ao sul com os municípios de Envira e Pauini. O município com maior área no Território é Carauari (25.881,2 km² ou 36,58%) e o menor é Juruá (19.485,6 km² ou 27,54%).

O Território Médio Juruá compreende em sua grande parte, áreas consideradas prioritárias para a conservação e uso sustentável da biodiversidade, incluindo áreas que variam de importância alta a

extremamente alta (TMJ, 2014). Por esse motivo tem-se no Território a existência de 04 Unidades de Conservação e 04 terras indígenas, que juntas ocupam cerca de 48% de sua área total. São elas: Unidades de Conservação (UC) Terras Indígenas (TI) • Reserva Extrativista do Médio Juruá • Reserva Extrativista do Baixo Juruá • Reserva de Desenvolvimento Sustentável Uacari • Floresta Nacional de Tefé • Terra Indígena Rio Biá; • Terra Indígena Deni, • Terra Indígena Kumaru do Lago Ualá • Terra Indígena Kanamari do Rio Juruá.

É na Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Uacari, localizada no município de Carauari - AM, que a proposta de formação está acontecendo desde 2019. A Reserva e suas comunidades fazem parte de um movimento popular chamado Fórum Território Médio Juruá – Fórum TMJ, que de acordo com seu regimento:

O Fórum do Território do Médio Juruá – Fórum TMJ é uma iniciativa criada em 2014, por grupo de empresas e associações locais, corporações e órgãos de proteção ambiental, com o objetivo de implementar um Plano de Desenvolvimento Territorial para a região do Médio Juruá, cuja atuação limitava-se ao município de Carauari-AM, especialmente junto às 64 comunidades das áreas e entorno das unidades de conservação: Reserva Extrativista do Médio Juruá e Reserva de Desenvolvimento Sustentável Uacari. (Regimento TMJ, 2014 p. 01).

Quando da sua constituição, o Fórum, enquanto instância coletiva e representativa das comunidades delibera, através do comitê gestor, sobre o seu objetivo, suas instâncias de governança, área de abrangência e temas prioritários de atuação. Ainda de acordo com seu regimento, o Fórum TMJ tem como objetivo fundamental: “fortalecer a cooperação e integração entre as organizações e instituições que atuam no Médio Juruá,

para promover a qualidade de vida de povos e comunidades tradicionais, cadeias de valor e a conservação da biodiversidade no Médio Juruá”.

O curso de Pedagogia do Campo, iniciou em julho de 2019, com vestibular específico para moradores das comunidades que se integram na Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Uacari. A turma é composta por 50 estudantes, moradores de 14 comunidades ribeirinhas em que as famílias vivem da agricultura e pesca e em suas atividades, desenvolvem ações voltadas ao manejo de quelônios, pesca em especial o manejo do pirarucu entre outros.

Diante das especificidades do contexto da demanda e de acordo com a proposta pedagógica, o curso tem como objetivo:

Promover uma formação teórico-prática respaldada nos princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo aos futuros pedagogos que irão atuar na docência da educação básica na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e em processos de gestão em espaços escolares e não escolares no contexto do campo. (PPC- Curso de Pedagogia do Campo, Carauari, 2019, p.47).

A partir deste objetivo, a proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, está dividida em Eixos de formação. Cada Eixo, segue os objetivos propostos em sua relação com o conjunto de disciplinas na estrutura curricular. Sendo assim, o curso terá 04 (quatro) eixos que buscam se articular no processo formativo, cada eixo (ano) está dividido em duas etapas ou semestres, no período do ano letivo com tema gerador e objetivo a ser desenvolvido na mediação com as disciplinas.

Ao final de cada etapa ou semestre, tem-se um seminário integrador que permite ao estudante socializar o conhecimento construído em cada etapa (com o seu tema gerador), durante as disciplinas e que compõe de forma processual a inserção do exercício da pesquisa no decorrer do curso.

Esses pressupostos orientarão como vão se dar os recortes epistêmicos no desenvolvimento do currículo, articulados pelos princípios do tipo de educação que se pretende no curso de Pedagogia do Campo, mencionados anteriormente. A forma como estão distribuídas as disciplinas levam em consideração a necessidade de diálogo entre as áreas do conhecimento e apresenta a pesquisa como eixo central.

Sabe-se que vários são os desafios quando se pretende construir uma proposta pedagógica e curricular que leve em conta as características acima mencionadas com ênfase na sustentabilidade, formação crítica, organização comunitária, turismo de base comunitária, políticas públicas, inclusão, relação família e escola entre outras.

Neste sentido, estamos diante do desafio da construção de um processo contínuo na busca da formação de um profissional que direcione sua ação profissional à vida das pessoas ou poderíamos dizer do bem viver para o grupo e para si, mas acima de tudo, construindo possibilidades a partir de um processo de reflexão e formação coletiva, em que estudantes, professores/as e demais sujeitos envolvidos possam ser partícipes num processo de exercício democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas reflexões trazem à tona os desafios na formação de professores/as no Curso de Pedagogia do Campo, entendendo que este processo quer contribuir na formação de sujeitos que possam, a partir da formação, estar conscientes da responsabilidade de uma atuação transformadora na realidade em que vivem, coerentes com suas características históricas, onde as comunidades nelas existentes, sintam-se capazes de proporem formas de organização de vida e subsistência.

Temos consciência do quanto é desafiador o delinear da prática de uma proposta pedagógica, tendo em vista a formação de professores/as, para atuação em contexto tão diverso, quanto a Amazônia. No entanto, a realidade nos convoca a permanentes buscas por práticas comprometidas alicerçadas na opção pelas relações dialógicas e democráticas, entendendo que, para fortalecermos a existência de um currículo crítico pautado numa ideia de um projeto de caráter libertador, exige-se um estar consciente de seu papel social, gerador de novas mentalidades voltadas para um pensar que só terá êxito, se fortalecido pelo dinamismo de uma formação que ultrapassar o discurso de inovações de caráter técnicos.

Esse movimento implica olhar a formação do (a) professor (a) como possibilidade concreta na construção de uma Escola Pública Popular e aponta para o fato de que urgentes são as discussões e redefinições em torno da função social da escola. Assim, entendemos que o caráter coletivo/participativo, no respeito à diversidade do campo nos aspectos que lhes são inerentes, incentivando à formulação de projetos pedagógicos específicos para as escolas do campo, das águas e das florestas com o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação como um pré-requisito fundamental para uma educação pública nesse contexto.

Portanto, a partir dessa reflexão, destacamos que pensar a Formação de Professores/as da Educação Básica no Brasil, frente a atual conjuntura vinculada a proposições neoliberais e neoconservadoras exige a necessidade de fortalecer o processo de resistência dos grupos sociais minoritários, a partir dos aspectos teóricos-metodológicos cujos pilares são o conhecimento, prática e engajamento, que façam a articulação dos sujeitos com o mundo do trabalho e que contribuam para processos emancipatórios.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do Campo: Uma Experiência de Formação do (a) do Educador (a) no Estado do Amazonas**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa. 2012.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, Núcleo de Apoio à pesquisa sobre populações humanas e Áreas Úmidas brasileiras, USP, 2000.

JESUS, Sonia Meire S. A. de; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. 5º Vol. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

PINTO, Maria Edeluza Ferreira. **Educação e sustentabilidade em uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável na Amazônia**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Manaus, 2005.

Universidade do Estado do Amazonas – Escola Normal Superior – *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campo/ Carauari*. Manaus, 2018.

Regimento do Fórum de Desenvolvimento do Médio Juruá. Carauari – AM, 2014.



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA
E PRÁXIS PEDAGÓGICO

- » *Luana Patrícia Costa Silva*
- » *Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo*
- » *Maria Lígia Isídio Alves*
- » *Severino Bezerra da Silva*

1 INTRODUÇÃO

Antes de entrar nos objetivos centrais do texto, nas discussões que pautam o Estágio Supervisionado na educação básica, com ênfase na Educação do Campo, é necessário contextualizar como ocorre a fragmentação no processo educativo e como esse processo possui raízes profundas na fragmentação da própria ciência. As relações na prática pedagógica, na gestão, na avaliação da aprendizagem, as ações no ambiente educacional como um todo, que em alguns contextos se estabelecem de forma técnica, fragmentada e hierarquizada. Compreender esse ambiente se tornou, hoje, um dos principais desafios para a escola e para pesquisadores e teóricos que dialogam no campo da emancipação humana para além de lógicas arcaicas de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e não escolar.

Compreender o processo educativo é um exercício que se apresenta cotidianamente aos educadores e educadoras. Uma dessas compreensões se apresenta a partir do estágio, nos vários processos formativos vivenciados na área da docência. Neste sentido, é a partir de experiências docentes em cursos de licenciatura, nos quais os estágios supervisionados se apresentam como componentes curriculares, que se identifica a necessidade de pautar as discussões relacionadas à própria concepção do estágio. Assim, torna-se pertinente a compreensão de diálogos teóricos no campo da formação de professores para a Educação do Campo, evidenciando que esse território também se materializa por meio dos estágios.

É no estágio que os futuros profissionais conseguem ter a dimensão real do que será sua prática, pois é ali que eles se deparam com inúmeras realidades, que, em sua maioria, encontra-se – ou deve se encontrar - em consonância com a teoria vista na formação. O estágio é singular, cada realidade é única e carrega desafios próprios e particularidades. A ideia é justamente discutir, no âmbito do estágio curricular supervisionado, sua capacidade catalisadora dentro dos processos formativos dos educandos em formação, compreendendo seus desafios, suas fragilidades e possibilidades, a partir de discussões teóricas, fundamentadas na teoria e na prática da docência. Neste sentido, além do próprio estágio como elemento articulador na formação docente, pretende-se discutir como se compreende “este estágio”, no campo da Educação do Campo, elucidando suas especificidades e particularidades teóricas para a construção de outras perspectivas no campo da própria concepção e prática do estágio.

Desta forma, destaca-se, dentre outras experiências, a imersão na disciplina de “Estágio Curricular Supervisionado em Educação do Campo”, da Licenciatura em Pedagogia, **em uma experiência pedagógica na Universidade Federal da Paraíba** - que se identificou, a partir das práticas

de educadores, como esse campo e o próprio estágio necessitavam ser problematizados e apresentados de forma sistemática, por meio de um verdadeiro diálogo entre os dois – estágio supervisionado e Educação do Campo -, visto a escassez de discussões que pontuem tais especificidades e construam reflexões mais colaborativas nesse campo, por conseguinte, que dê possibilidades para os futuros educadores se enxergarem e enxergarem as singularidades de tais processos e dos territórios de saberes, propícios para uma práxis da emancipação humana. Assim, o próprio campo de discussões teóricas está em construção, sendo este artigo uma contribuição significativa para o campo da formação docente na Educação do Campo.

Neste sentido, o principal objetivo deste trabalho é apresentar um diálogo teórico/prático, - oriundo de experiências e inquietações - do Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva da Educação do Campo. Esta, como território singular de práticas dialógicas e processos formativos em constante resignificação, pautados nas proposituras da construção de um “outro fazer e olhar” para o território camponês e com seus sujeitos. Ainda, como objetivos específicos, propõe-se:

- Problematizar as questões teórico-práticas dos estágios de docência.
- Sistematizar objetivos, princípios e etapas do estágio dialogando com a especificidade da Educação do Campo.
- Compreender as particularidades da Educação do e no Campo, inerentes à prática de estágio.
- Apresentar caminhos para a prática de estágio na Educação do Campo.

Estes objetivos surgem de inquietações que se apresentam por meio da necessidade de contribuir com os territórios pedagógicos da formação

de professores, principalmente no que concerne à Educação do Campo como área negligenciada tanto na prática como na maioria das pesquisas acadêmicas. É por este caminho que se faz necessário a busca de diálogos mais pertinentes e que provoquem a produção de outras questões no campo da temática em ênfase. A perspectiva aqui é de conceber discussões no campo da Educação do Campo por meio dos processos formativos com foco principalmente nos estágios, por compreender que esses espaços são berços de formação dos futuros educadores e que estes sujeitos devem possuir orientações práticas e teóricas para lidarem de forma coerente em seus processos educativos, tanto dentro como fora das universidades.

Desta forma, este texto vai se apresentar como estudo bibliográfico; neste sentido, materializa-se através de resumo, introdução – onde são apresentados justificativa e objetivos –; metodologia; revisão bibliográfica que se subdivide em dois tópicos: “Compreendendo o estágio curricular supervisionado” e “O Estágio na Educação Básica do Campo”; Considerações Finais e Referências.

2 METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos deste artigo se apresentam diante de experiências, vivências e na própria compreensão da pesquisa como um processo cíclico, contínuo, com vida e em constante transformação. Também, enquanto processo que surge de necessidades reais, frente a experiências concretas no campo da educação e da prática pedagógica. É a partir desta compreensão que nascem inquietações e proposituras, as quais buscou-se problematizar e refletir por intermédio teórico das discussões de estágio. O estudo teórico, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), configura-se por um,

levantamento bibliográfico, um apanhado geral sobre os principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, abordados anteriormente por outros pesquisadores para a obtenção de dados para a pesquisa. Essa bibliografia deve ser capaz de fornecer informações e contribuir com a pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 80).

Neste sentido, o “estágio no componente de estágio” se apresentou como um campo reflexivo, fecundo para as compreensões teóricas que aqui serão esboçadas, pois, assim como coloca Brandão (2006, p. 25), “a pesquisa não cria, mas responde a desafios encontrados”, e assim se materializaram as proposituras deste ensaio, na tentativa de entender estes desafios, compreendendo por uma pesquisa de caráter qualitativo, no entanto, elucidando, aqui, composições mais inclinadas às abordagens teóricas do estágio curricular, para construções mais substanciais nesse campo temático.

É diante de tais abordagens que se elucida que a pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa. Minayo (1994) define a pesquisa qualitativa enquanto uma análise que:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Uma abordagem qualitativa vem apontar justamente especificidades, que se apresentam por meio do olhar mais atento às subjetividades, princípios e vieses qualitativos de uma pesquisa, compreendendo as reflexões fundamentadas no processo histórico e

nas vivências práticas. Diante de tais abordagens a análise desta pesquisa se materializou em um processo exploratório/descritivo, por meio de observações participantes, questionamentos em campo de pesquisa e a *posteriori* com diálogos teóricos.

Esses diálogos foram construídos por meio da seleção em teses, dissertações e artigos, além de livros e documentos oficiais, porém, vale destacar que a temática, principalmente no que concerne ao diálogo entre estes dois campos, “estágio e educação do campo”, ainda é embrionária.

Mesmo diante de tais “entraves”, buscou-se elucidar de início as concepções relacionadas ao Estágio Supervisionado, com as contribuições de Selma Pimenta Garrido, que é umas principais estudiosas sobre o tema, além de Pimenta e Lima (2012) e Barreiro e Gebran (2006). No que concerne à Educação do Campo e para atingir os objetivos se teve as contribuições de Arroyo (2012), Molina e Sá (2012), Freitas (1992), além das normativas como a 11.788, de 25 de setembro de 2008, que versa e regulamenta o estágio de estudantes e dos Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo - caderno de subsídios (BRASIL, 2003). Além destas proposituras, foram utilizadas, como suporte teórico para a construção da metodologia, as contribuições de Prodanov e Freitas (2013), Brandão (2006) e Minayo (1994), estes que foram essenciais às possibilidades que se materializaram neste artigo.

3 COMPREENDENDO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado é hoje um dos campos de discussões preponderantes no território da formação de professores. Por ser um campo de experimentação, destina-se um cuidado necessário a abordagens mais profícuas sobre essa temática.

Conceitualmente, de acordo com Kulcsar (1991, p. 58), “o estágio é uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”. Ainda de acordo com a mesma autora:

O estágio deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender, enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática (KULCSAR, 1991, p. 58).

O Estágio é uma discussão que permeia os cursos de licenciatura, sua efetivação é uma realidade que muitas vezes surpreende os futuros profissionais, quando estes se deparam com a prática, sendo também uma das preocupações expressadas por Pimenta e Lima (2012). As autoras apontam para a desvinculação entre teoria e prática, que se apresenta no campo da formação de professores, que, em suma, a formação nas universidades se baseia em “saberes disciplinares”, pois estão totalmente desvinculados da prática, do campo de atuação desses futuros profissionais.

É frente a esse contexto de fragmentação entre teoria e prática, que as autoras, ao tratar do exercício de estágio, apresentam os modelos mais presentes nestas realidades, um é o da “imitação de modelos” e o outro, da prática como “instrumentalização técnica”. A primeira se reduz a observar e imitar professores, sem uma análise crítica e autônoma, criando-se, assim, “aulas-modelos”. Neste sentido, “a formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa “prática modelar”: como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36). Já o segundo contexto se apresenta pela instrumentalização técnica. Nesta perspectiva, a atuação do profissional fica reduzida ao caráter

prático, “ao como fazer”, “às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37). É diante destes argumentos que as autoras vêm estabelecer um mergulho no entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática na formação, e, por sua vez, nos estágios.

Superando essa dicotomia e rompendo com essa lógica técnica e instrumentalizada, Pimenta e Lima (2012) apresentam que discussões e pesquisas mais recentes vêm propondo uma nova concepção de estágio, que, por sua vez, pauta-se em assumir uma postura de reflexão diante da realidade. Para esse passo, as autoras situam que se faz necessário que professores orientadores atuem em coletivo, na apropriação da realidade vinculada, na análise, em questionamentos críticos que estejam em sintonia com as teorias estudadas e na proposição da pesquisa como método de formação, para que haja, dessa forma, um alargamento na análise por parte dos/as estagiários/as, do ambiente onde se realiza o estágio, de suas possibilidades, práticas, problemáticas e desafios encontrados. Sendo assim, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto de práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

É nesta dinâmica, que se faz imprescindível e urgente discutir como o estágio supervisionado possibilita, por meio de uma práxis dialética, superando a dicotomia entre teoria e prática, uma formação onde o educando/estagiário se sinta um elo importante e imprescindível no processo educativo e, para isso, é necessária uma formação adequada, uma imersão no contexto educativo e uma constante reflexão da prática pedagógica.

O estágio curricular pode se constituir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidos numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

É neste contexto que ocorre a práxis, em um movimento de ação e reflexão mediante a teoria e a prática. Neste sentido, Barreiro e Gebran (2006) explicam:

Isso significa, pois, que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

O estágio acontece como um catalisador da bagagem que os profissionais já adquirem no decorrer do processo formativo, consolidando-se como um elemento primordial na construção dos conhecimentos e práticas para a atuação dos professores. Alguns autores discutem no campo do estágio para a construção da identidade profissional do docente. Neste sentido, Pimenta e Lima (2012) situam:

O estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade, ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade. [...] A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância

pedagógica, o que coloca elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimento, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 68).

Ainda, no campo do reservatório de saberes que configuram a docência, Pimenta (2005) divide em três: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Na perspectiva de Tardif (2005), esses saberes docentes são classificados por: saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Para Tardif (2005, p. 61), “os saberes profissionais são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e manifestações do saber fazer e do saber-ser”.

Para fortalecer a construção dessa identidade, Barreiro e Gebran (2006) situam que o estágio deve acontecer, possibilitando que:

O preparo do docente nos cursos de formação deve contemplar elementos que orientem e façam a mediação entre o ensino e a aprendizagem dos alunos, e que favoreçam uma ação pedagógica significativa, propiciando-lhe maior compromisso com o sucesso da aprendizagem, o desenvolvimento de práticas investigativas, a elaboração e a execução de projetos para trabalhar com os diferentes conteúdos curriculares, a utilização de novas metodologias de ensino e de avaliação e o desenvolvimento de trabalhos coletivos. Em uma palavra, o professor deve ter autonomia intelectual, o direito e a responsabilidade para tomada

de decisões profissionais, ou seja, além de saber e saber fazer, deve compreender o que faz e por que faz. Para tanto, é necessário que ele tenha uma formação integral, por meio da qual possa conhecer as várias faces da educação e da sua gestão, pois a escola é mais do que salas de aulas, é mais do que muros e grades. Escola é vida em processo e, como tal, precisa ser conhecida na sua integridade para que possa ser entendida (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 88).

É diante deste contexto que se deve compreender que o estágio não é uma etapa isolada no processo de formação, ele está articulado de forma teórico-prática, sendo um espaço importante de formação para constituição da identidade docente. Para tanto, na Educação do Campo as vivências devem fomentar relações com o campo da educação do e no campo, seus territórios e suas relações econômicas, sociais, ambientais e culturais, por meio da escola e da formação de professores.

Conceitualmente, no que concerne às proposituras da Educação do Campo, as abordagens presentes no *Dicionário da Educação do Campo* trazem concepções de escola do campo dentro do ponto de vista *gramsciano* da Escola Unitária, que dialoga no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora, enquanto sujeitos coletivos, no sentido de formar sujeitos críticos para contribuir em um projeto de transformação social liderado pela classe trabalhadora, para assim promover a transformação da sociedade e a autotransformação humana, enquanto intelectual orgânico e coletivo (MOLINA; SÁ, 2012).

Além de tal abordagem teórica, contempla a compreensão de tal movimento as concepções freireanas, que trazem como principais conceitos a luta contra a opressão em favor da libertação e da emancipação dos sujeitos oprimidos, trazendo assim todo o sentido utópico – porém realizável e esperançoso – da prática e teoria de Paulo Freire.

Ainda problematizando tal campo de estudo, Arroyo (2012) apresenta os princípios da Educação do Campo, que seria conceber o sujeito enquanto sujeito histórico; um segundo princípio é identificar o trabalho como fonte de sustentáculo das sociedades; o terceiro seriam as relações padrões de poder, com destaque para as relações de subordinação, na opressão e nas relações racistas e sexistas; um quarto princípio são as diversidades e seus territórios simbólicos e as lutas nestes espaços; por fim, um outro princípio acordado junto às prerrogativas de Arroyo (2012) é o da construção histórica da opressão em face à libertação/emancipação.

Assim, em meio a estas abordagens, considera-se que a Educação do Campo não se prende a apenas um conceito ou segue uma concepção, mas é multifacetada e plural à medida que congrega “as diversidades”; além destas, outras concepções – que dialoguem entre si - podem pautar as discussões da Educação do Campo. É refletindo no campo da formação de professores para a Educação do Campo que se propõem estes diálogos.

4 O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

O estar no contexto do campo se amplia na complexidade do entendimento da formação que vai para além da escola, mas na compreensão de que esta escola se insere em um contexto maior, que influencia em todo o conjunto que se encontra ali. Compreender e se inserir nesse contexto é compreender as diversidades que ele agrega, em termos

ambientais, populacionais, de saberes, territórios e cotidianidades. É também buscar diálogos com os desafios que educadores e escolas enfrentam em seus cotidianos, na prática pedagógica, nas necessidades estruturais, nas multisséries e na própria concepção de escola do e no campo.

As discussões relacionadas ao estágio curricular supervisionado nas escolas do campo ainda são recentes, porém, os estágios nessas instituições são efetivos, e vêm acontecendo nas diversas Licenciaturas em Educação do Campo, cursos de Pedagogia e nas Pedagogias da Terra. Discutir no âmbito do estágio para a Educação do Campo remete pensar que campo é esse, qual a formação destinada aos futuros professores e como se dá o despertar para a atuação desses profissionais nesses contextos, bem como apontar como o estágio curricular se materializa como elo importante diante desse processo formativo.

Para tanto, a identidade docente, que vai se construir em um processo que dialogue com as concepções camponesas, deve se inclinar a compreender que toda ação que se apresenta na contramão das lógicas hegemônicas se configura por um processo de luta e resistência de sujeitos, movimentos e territórios. Arroyo (2012) incita a nos questionarmos:

A teoria pedagógica é obrigada a entender a diversidade das formas de controle, de exploração do trabalho e de apropriação dos produtos do trabalho e da terra, associadas à produção histórica dos diversos como desiguais. É obrigada a aprofundar questões históricas nucleares: como foi associada a exploração do trabalho à construção hierárquica dessas identidades em nossa história do trabalho? Como essa construção persiste? Como continua legitimando a alocação desses coletivos nas formas mais precarizadas de trabalho, ou sua alocação na hierarquização racista e sexista do trabalho

e dos salários, e nas hierarquias de gestão, no interior do capitalismo colonial e moderno? (ARROYO, 2012, p. 233).

Desta forma, complementa-se, por que é necessário dialogar no âmbito de uma Pedagogia da Terra? Essa necessidade existe pela falta situada por Arroyo, falta de entendimento do campo, das lutas e resistências seculares, que, compreendidas em suas interfaces, são urgentes os processos de resignificação de identidades já tão deturpadas de camponeses e camponesas. Neste sentido, faz-se necessário o diálogo no âmbito de teorias pedagógicas que compreendam esse contexto histórico e que a partir dele construa possibilidades de continuidades históricas das lutas e resistências camponesas. Para isso, é preciso um processo de imersão nesses campos, para compreender de dentro para fora tais conjunturas e assim agir diante delas. A ação aqui é de dentro para fora, é do processo de imersão para o despertar para as conjunturas contextuais do território camponês, compreendendo essa imersão como indissociável da teoria que sustenta os diálogos da Pedagogia da Terra, como é a Educação do e no campo.

O estágio proporciona essa imersão, a observação e a prática nos ambientes escolares e não escolares, posteriormente, a sistematização e intervenção sistemática na realidade vivenciada; esses processos possibilitam a aprendizagem teórico-prática e condiciona a processos mais consistentes na formação do educador, que “além do importante papel de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, deve ter ainda a formação política para entender, criticar e procurar soluções para os diferentes problemas vivenciados no sistema educacional” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 88), neste caso, no ambiente camponês, que em sua gênese possui suas várias diversidades. Deve-se enxergar a escola

para além dos seus muros, para além da própria escola, pois só assim esse processo formativo será efetivo.

Assim, questiona-se: os futuros educadores que estão na Pedagogia compreendem tais especificidades? Compreendem esse território camponês em suas várias interfaces? Possivelmente são questões que não serão respondidas aqui, mas que nos provocam a refletir diante da postura de “formadores de futuros formadores” e em nossa prática pedagógica.

É por meio dessa indissociabilidade entre teoria e prática que se busca construir as abordagens teóricas aqui apresentadas, compreendendo a necessidade/urgência de diálogos e vivências (teoria e prática). Nos termos da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que versa e regulamenta o estágio de estudantes, em seus incisos 1 e 2, no seu Artigo 1º situa:

§1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 01).

Em termos gerais, pontuam-se alguns objetivos específicos do Estágio Curricular Supervisionado na Educação do Campo, a partir de uma adaptação em Barbosa e Noronha (2008), compreendendo as proposituras da atuação do educando/estagiário, seriam eles:

- Compreender a realidade social da escola, colocando-se criticamente diante dela e estabelecendo formas de diálogos pautados na intervenção.
- Adotar uma postura ética em todos os contextos da vivência no ambiente do estágio.

- Vivenciar o processo formativo como essencial para o campo da reflexão teórico-prática do ensino e aprendizagem.
- Compreender o contexto por meio de uma leitura crítica quanto aos conteúdos e práticas, a partir de uma concepção de educação contextualizada, emancipadora e dialógica.
- Analisar a experiência a partir de uma concepção singular, compreendendo a diversidade de contextos inerentes à prática pedagógica na Educação do Campo;
- Se possível, de forma coletiva (professor orientador, professores da escola, estagiários e comunidade escolar e/ou não escolar), criar, realizar, avaliar e melhorar propostas de ensino e aprendizagem, procurando integrar as áreas de conhecimento e estimular ações coletivas na escola, de modo a propor outras formas de atividades educativas.
- Investigar o contexto educativo – pesquisa – na sua complexidade e refletir sobre a sua prática profissional e as práticas escolares, de modo a ressignificar, reelaborar e se possível propor possíveis caminhos para as problemáticas que por ação venham a se apresentar.

Deve-se compreender tais objetivos atrelados aos princípios e concepções da Educação do Campo; estes são apresentados nos Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2003), são eles:

- I. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo.
- II. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido.
- III. A Educação do Campo no campo.
- IV. A Educação do Campo enquanto produção de cultura.

V. A Educação do Campo na formação dos sujeitos.

VI. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável.

VII. A Educação do Campo e o respeito às características do Campo. (BRASIL, 2003, p. 32-34).

Além destes, alguns princípios pedagógicos devem ser levados em consideração para o embasamento conceitual das proposituras do futuro profissional da Educação do Campo; estes estão também pontuados nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, são eles:

- 7.** O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.
- 8.** O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo.
- 9.** O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem.
- 10.** O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos.
- 11.** O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.

O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (BRASIL, 2003, p. 37-42).

Em diálogo com tais objetivos, concepções e princípios, Barreiro e Gebran (2006, p. 89-90) reafirmam a indissociabilidade entre teoria e prática:

Considerando que a relação teoria e prática, na formação do professor, constitui o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas e tendo por base uma concepção sócio-histórica da educação, alguns princípios

devem nortear os projetos de estágio supervisionado: a) a docência é a base da identidade dos cursos de formação; b) o estágio é um momento da integração entre teoria e prática; c) o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria; d) o estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre aluno e professor (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 89-90).

Buscando compreender para além das proposições das autoras, considera-se que, no caso, a teoria e a prática devem caminhar juntas em todo o contexto formativo dos profissionais que vão realizar o estágio, desde os anos iniciais, pois é essa indissociabilidade que vai fazer com que esse sujeito supere contradições quando se deparar com uma escola presente no campo, com suas interfaces, problemáticas, contextos e contradições. Compreender a formação neste contexto é uma necessidade urgente, visto ser um dos maiores desafios, no campo do estágio, a busca de que a realidade seja constante e não apenas nos anos finais dos cursos de licenciatura.

Para poder compreender com esse olhar, superando a concepção dicotômica, é necessário romper com a lógica de etapas em que comumente se organizam os cursos, porém, estas estruturas ainda são realidades bem presentes e é preciso situá-las aqui. Os cursos de licenciatura, em sua grande maioria, acontecem por etapas: primeiro o embasamento das disciplinas chamadas “teóricas” e dos seus fundamentos e, em seguida, as disciplinas teórico-práticas; os estágios se apresentam nos últimos períodos dos cursos de formação. Freitas (1992, p. 12) corrobora com essa afirmativa, situando que:

O problema fundamental, parece-nos, está relacionado com o fato da estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos

indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as quais não podem estabelecer relações adequadas com a teoria — até porque este momento curricular já passou. O que propomos é tomar o trabalho como o principal articulador curricular, já que este reúne, em si, tanto a teoria como a prática (FREITAS, 1992, p. 12).

A ideia é que as etapas sejam suprimidas e a indissociabilidade possibilite o diálogo de saberes na formação com processos pedagógicos efetivados por uma práxis mais emancipadora.

Além da normatização pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, cada instituição normatiza a efetivação dos estágios curriculares supervisionados. Em suma, é um componente curricular obrigatório e/ou não obrigatório, que proporciona o diálogo crítico com a realidade, onde o estudante vai encontrar, na prática, elos com sua linha de formação e buscar os diálogos entre ensino, pesquisa e extensão, atentando para as normas de cada instituição, no que concerne à carga horária, intervenções, fichas, dentre outros. Em resumo, cada instituição normatiza as regras internas que serão seguidas nos estágios, estas que estão em consonância com a normatização mais ampla. Além das normatizações e regras a serem cumpridas, um fato importante é o acompanhamento do estágio, em um processo formativo onde todos participem, discentes, professores e gestores.

Por compreender que cada estágio é regido por normatização geral e que os processos individuais são ricos de particularidades, buscou-se sistematizar como acontece o estágio supervisionado na educação do campo, dividindo esse processo em “cinco momentos” que podem ser visualizados no

quadro 1, destacando que esses momentos se entrelaçam e se materializam por meio da indissociabilidade entre teoria e prática. Este quadro apresenta apenas uma estrutura organizativa, mas se compreende esses “momentos”, em seu caráter complexo e cíclico, que não se baseiam em momentos lineares.

Quadro 1 - Distribuição dos momentos do Estágio Curricular Supervisionado na Educação do Campo

CONTEXTOS	OBJETIVOS
<p>Primeiro momento - Orientações de base teórico-prática Obs.: É necessário compreender que as orientações do “Primeiro momento” se estabelecem em todo o contexto do estágio, apresentando-se em um “vai e vem” entre educador-orientador e estagiário, dentro das etapas do estágio que irá se materializar a partir de cada realidade.</p>	<p>Compreender qual o contexto em que se insere o estágio em Educação do Campo a partir de suas várias interfaces: sociais, políticas e educacionais Conhecer os campos da Educação do Campo, suas complexidades e pedagogias. Compreender o estágio curricular supervisionado a partir da indissociabilidade entre teoria e prática Compreender o estágio curricular supervisionado para a formação de professores e como peça fundamental para a construção da identidade docente. Compreender em campo teórico-prático os eixos transversais e as possibilidades de diálogo na Educação do Campo em seus espaços escolares e não escolares. Conhecer as normativas (Resoluções, Projeto pedagógico curricular e outros) que estabelecem a realização dos estágios e construir pontes em diálogo com a proposta curricular do curso.</p>

<p>Segundo momento – Escolha do ambiente de estágio e observação inicial</p>	<p>Analisar o contexto de atuação, desde os aspectos mais gerais até as especificidades, compreendendo a partir do diálogo com as discussões teóricas e do levantamento das informações relacionadas à escola e/ou ao ambiente educativo do estágio (compreendendo que o estágio na Educação do Campo se dá em ambiente escolar e não escolar), à comunidade, ao grupo de sujeitos... Esse primeiro momento é de diagnóstico de todo o contexto do ambiente (história, documentos, estrutura, sujeitos, processos, formação, prática pedagógica, gestão, dentre outros aspectos inerentes a cada realidade).</p>
<p>Terceiro momento - Elaboração e execução do Plano de ação</p>	<p>Trata-se de um plano de ação junto ao ambiente do estágio, no qual o estagiário, a partir do diagnóstico e do processo coletivo junto a alguns educadores, ao supervisor e ao coletivo como um todo, identifica como pode construir de forma efetiva uma proposta que agregue a sua formação e contribua com os processos formativos do contexto educativo que vivencia o estágio. A partir daí a ideia é desenvolver uma proposta pedagógica em diálogo com tais objetividades e a proposta do estágio. O estágio em Educação do Campo se apresenta no campo das (re)significações de saberes; neste sentido, estas intervenções se pautam, em sua maioria, na promoção de diálogo de saberes contextualizados, buscando a efetividade de práticas voltadas para essa concepção, seja produção de mudas, de hortas e farmácias vivas; contação de histórias, oficinas de teatro, música e as várias propostas lúdicas; e/ou as propostas na dimensão ambiental, nos trabalhos com reciclagem, coleta seletiva e outros.</p>

<p>Quarto momento – resultados do percurso e processo avaliativo</p>	<p>Esse momento se baseia na apresentação dos resultados, em forma de relatórios, memoriais, diagramas e nas fichas. Esse momento também é acompanhado da avaliação dos professores supervisores e orientadores do estágio.</p>
<p>Quinto momento – frutos do processo Obs.: Esse momento vai perpassar todo o contexto do estágio e indo para além dele.</p>	<p>Esse processo se estabelece no encontro do estagiário com a realidade, dando-se em todo o percurso do processo, nas descobertas e nas proposituras que vão se construindo por meio dos achados e construções realizadas coletivamente, efetiva-se, assim, no pleno diálogo entre ensino, pesquisa e a extensão no campo do estágio. Considera-se esse quinto momento enquanto ação prática de pesquisa e reflexão do processo vivenciado, identificando que o estágio segue para além de um tempo determinado e o estudante passa a construir possibilidades a partir dessa vivência específica, enviesando para a formação crítica no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão.</p>

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Sistematicamente é desta forma que se desenvolve o estágio, em um diálogo entre prática e teoria, compreendendo como os conceitos se materializam na prática, por meio da (re) significação epistemológica que se ancora a outros tantos conhecimentos, saberes, sujeitos e territórios que vão construindo as possibilidades de diálogo na educação do e no campo e nos vários campos de saberes camponeses. Esses momentos também estão permeados por trocas e orientações no decorrer de todo o processo de estágio; a dialogicidade entre professor orientador, estagiário e professor supervisor/orientador perpassa todo esse caminho vivenciado no componente curricular de Estágio Supervisionado.

O estágio na Educação do Campo deve ser compreendido como um processo que não cabe na escola e que vem agregado às várias intencionalidades contidas na figura 1.

Figura 1 - Matrizes formadoras na prática de estágio na Educação do Campo



Fonte: Elaborado pelos (as) autores (as).

Embasados por tais proposituras, compreende-se que o estágio na Educação Básica do Campo vai se materializar no rompimento com lógicas fragmentadas e arcaicas, buscando por meio da indissociabilidade entre teoria e prática e atrelados aos princípios e concepções da Educação do Campo, possibilitar a formação de futuros educadores que compreendam para além do ambiente de estágio, percebendo o espaço camponês em suas várias interfaces, seus sujeitos, identidades, culturas, diversidades,

saberes, territórios e territorialidades, buscando desta forma construir e se construir nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, a partir desta discussão, a importância que tem quando se vivencia a experiência do estágio dentro de uma proposta construída coletivamente. Para isso, deve-se levar em consideração todos os processos em que educandos e educadores estão envolvidos, já vivenciaram ou estão vivenciando em relação ao estágio como experiência educativa. É a especificidade do campo de estágio que dará o mote para essa construção coletiva. Assim como a diferença que faz na formação de futuros docentes, buscar compreender junto a eles, onde se fundamentam suas metodologias, suas práticas, suas concepções pedagógicas de formação escolhidas para atuar, que, conseqüentemente, irão ser concretizadas na lógica da docência para uma práxis de transformação social ou para a simples reprodução instrumental, através de sua ação. Esses fundamentos são indissociáveis da cultura, da história, da economia, da política e da sociedade como um todo. Pensar sobre tais fundamentos que desdobrarão seu agir docente é, ao nosso ver, uma das perspectivas a serem atendidas no campo do estágio.

Quando se trata de estágio curricular na Pedagogia que aconteça em uma escola do campo, é pouco provável que os educandos tenham efetividade de aprendizado desde a observação até o relato da intervenção, se não houver a compreensão da historicidade de luta e resistência construída pelos povos camponeses, para definir o que e como agir nesse campo. Torna-se míope a visão de quem afirma que se faz pesquisa em Educação do Campo sem minimamente considerar uma resistência culturalmente construída com a atuação do envolvimento

militante. Reconhecer militâncias que historicamente afirmam e confirmam a necessidade de estudos e pesquisas que percebem as possibilidades, já em processo, de experiências exitosas na Educação do Campo, assim como o potencial transformador para a vida de sujeitos camponeses quando essas possibilidades são intermediadas pela educação, tem gerado diferenciais de identidade, pertencimento e esperança para os povos do campo.

Quando se fala de práxis da emancipação humana, trata-se do contexto de ensino que parte da necessidade do entendimento histórico da questão agrária, dos povos do campo alijados dos processos educativos e dos avanços sob custo de muita luta, que geraram emancipações social, econômica, cultural para a vida de sujeitos camponeses. É nesse contexto que a Educação do campo pode proporcionar mais do que já foi oferecido nesses 20 anos de luta, tendo o estágio como uma oportunidade de aproximação do futuro docente com o campo que necessita dele, seja como educador, pesquisador, estudioso, militante, e, acima de tudo, conhecedor dos desafios e das possibilidades de transformação através da sua práxis pedagógica para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 231-238.
- BARBOSA, Tatyana Babel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. *O Estágio Supervisionado interdisciplinar*. Natal, RN: SEDIS, 2008. 11 v. , 224 p.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: _____. *Práticas de ensino de estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.

BRASIL. *Lei Federal de Estágio*. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Caderno de subsídios. Brasília, 2003. Disponível em: <http://file:///C:/Users/L%C3%ADgia/Downloads/referencias-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, p. 03-22, abr./jun. 1992.

KULCSAR, Rosa. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 226-233.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e Atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO IV



PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Percorremos caminhos;
Transportamos barreiras;
Transformamos a natureza;
Estabelecemos alianças;
Destruímos esperanças;
Construímos impérios;
Elaboramos nossa evolução.*

*Temos efetivamente que buscar na essência humana
As respostas para as promessas não cumpridas,
para o não dito, para o silêncio imposto...*

*Quem sabe a História ensine as futuras gerações a ver o
não visto,
a ser em vez de só ter, a estabelecer o diálogo interior entre
querer a todo
custo e o melhor possível para todos...*

*Quem sabem as futuras gerações busquem na História
A inspiração para ressurgimos das cinzas e das sombras...
Quem sabe....*

Roseane Amorim



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS:

DOCUMENTOS OFICIAIS E
CONCEPÇÕES EM DEBATE⁴⁷

» *Elizabete Amorim de Almeida Melo*⁴⁸

» *Walter Matias Lima*⁴⁹

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado realizada por Melo (2019). Nele, objetivamos apresentar alguns documentos oficiais sobre Estágio Supervisionado ou Estágio Curricular Obrigatório e algumas

47 Este artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU/UFAL em 2019 e orientada pelo Prof. Dr. Walter Matias Lima. Ver: MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Estágio Supervisionado em Filosofia:** Contribuições para a formação inicial de professores. Maceió/AL: PPGE/CEDU/UFAL, 2019. Mimeo. (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6129>>. Acesso em: 21 Nov. 2019.

48 Professora do Centro de Educação – CEDU/UFAL. Licenciada em Filosofia (UFAL), Mestre em Educação (FE/UNICAMP) e Doutora em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

49 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU/UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

concepções de Estágio⁵⁰ que consideramos relevantes para a compreensão da complexidade que envolve a formação inicial de professoras/es na contemporaneidade, formação que ocorre nos cursos de Licenciatura.

Diante da dicotomia que ainda impera nos dias de hoje nos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), vale ressaltar, inicialmente, que a finalidade de um curso de Licenciatura, diferentemente de um curso de bacharelado, é formar professoras/es para atuar na educação básica, ou seja, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio – com exceção dos Cursos de Pedagogia que formam professoras/es para a atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Entretanto, queremos ressaltar que não basta formar, tem que ter qualidade, compromisso político e ético: a) qualidade técnica se refere ao domínio do conteúdo e da metodologia específica a cada área do conhecimento ou curso; b) compromisso político diz respeito àquilo que se refere ao bem comum e ao cuidado que devemos ter com o espaço público (LUKESI, 1993; FREIRE, 1996; CERLETTI, 2004), ou seja, política no sentido grego da palavra *politiká*; c) compromisso e responsabilidade ética porque a prática docente pressupõe o respeito aos princípios éticos profissionais; além disso, ela exige que a prática comungue com a teoria, em prol de uma educação que respeite os direitos e os deveres das/os educandas/os (FREIRE, 1996), que são cidadãos terrenos, exigindo assim uma nova consciência ética do gênero humano ou antropológica, que exige a luta pela consciência terrena e pela democracia, entre outros aspectos, como diz Edgar Morin (2002).

50 Utilizaremos o termo “Estágio” com letra inicial maiúscula para indicar as disciplinas de Estágio Supervisionado que são ofertadas de forma obrigatória, conforme a Lei, nos Cursos de Licenciaturas ou as atividades e ações que acontecem relacionadas a essas disciplinas acadêmicas.

Para tanto, é necessário o envolvimento de todos os sujeitos nesse processo, tanto os profissionais que lecionam as disciplinas específicas quanto as disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura, como afirmam também Melo (2019), Matos (2013), Lima et al (2019), entre outros.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS

É importante ressaltar de início que pôr em debate o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura requer tratar e debater sobre alguns documentos oficiais que legislam sobre o assunto. Desta forma, apresentamos alguns documentos que tratam da legalidade e como devem funcionar essas disciplinas no interior das Licenciaturas, destacando suas limitações como “lei de papel e tinta” que, muitas vezes, são elaboradas de cima para baixo, sem a participação efetiva dos cursos e dos sujeitos educacionais interessados e envolvidos nesse processo (MELO, 2014; 2013; MATOS, 2013).

Melo (2014; 2013) já apresentou e discorreu sobre alguns documentos federais que legislam sobre o Estágio Supervisionado, entre eles, dois que interessam para nosso debate nesse trabalho: a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos Cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002); b) Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

Além desses documentos oficiais, é importante destacar que cada curso de licenciatura e de bacharelado tem suas Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002).

Tendo como foco do debate os documentos acima mencionados, faremos alguns destaques que podem nos auxiliar a entender os avanços e os entraves para a melhoria da qualidade da formação inicial de professoras/ e para a educação básica no contexto do Ensino Superior no Brasil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos Cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002), as disciplinas de Estágio Supervisionado devem ser ofertadas nos cursos de Licenciatura a partir do quinto (5º) período letivo, conforme estabelece o Art. 13:

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Além do estabelecimento do período letivo em que tais disciplinas devem ser ofertadas, ou seja, a partir da segunda metade do curso, o documento ora apresentado se preocupa em destacar a importância da pesquisa no processo de formação da(o) licencianda(o). Assim, embora estas disciplinas sejam voltadas para a formação de professoras/es, há o incentivo à pesquisa como elemento importante para a formação do futuro docente, como pode ser constatado no Art.2 e Art.3:

Art. 2º [...]

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

[...]Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:[...]

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Nesse sentido, consideramos que este documento de 2002 apresenta um importante avanço na lei, pois coloca a pesquisa como um dos focos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma atividade que faz parte também da formação das/os futuras/os professoras/es.

Entretanto, não podemos cair na ingenuidade de achar que apenas as leis oficiais sejam suficientes para mudar efetivamente as práticas curriculares. O avanço que estamos destacando é em relação ao texto da lei. Mas, para mudar, sabemos que são necessárias mudanças das condições reais de trabalho e do contexto em que estão inseridos os sujeitos educacionais. Sem condições materiais adequadas de trabalho, o processo de ensino e de aprendizagem continua seriamente prejudicado nesse contexto de relações desiguais da sociedade capitalista.

Reforçando o incentivo aos processos de investigação e de pesquisa sobre e para a melhoria da formação e da prática docente, o documento ainda afirma no Art.6 que:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas [...]

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. [...]. (Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Desta forma, esta Resolução, na medida em que apresenta um avanço na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, se afasta da

concepção tradicional que destina à/o professora/r apenas a atividade de ensino, concepção que propaga e fortalece a dicotomia entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática.

Por isso, Melo (2014, p. 5) ressalta a importância desse documento, afirmando que, “Nesse contexto, justifica-se a importância das disciplinas de Estágio Supervisionado incentivar e orientar para a prática da pesquisa como algo indissociável da prática docente.” (Sic).

Outro aspecto importante do referido documento é em relação à carga horária destinada às disciplinas de Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura, pois estabelece que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. [...]. (Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002).

O estabelecimento de quatrocentas (400) horas no total destinadas às disciplinas de Estágio Supervisionado, nos cursos de Licenciatura, é mais uma constatação do avanço do referido documento que, desta forma, tenta terminar com a fragmentação nos cursos de Licenciatura que tinham uma organização curricular conhecida como “3+1”, ou seja, composta de três (3)

anos de disciplinas da área específica e um (1) ano de disciplinas voltadas para a formação pedagógica.

Sobre esse modelo de ensino “3+1”, Silva et al. (2016) afirmam que ele é resultado do Decreto-Lei Nº 1.190/1939, que objetivava a formação de professoras/es de nível superior para lecionar nas escolas secundárias do nosso país. Assim, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo os Cursos de Pedagogia e os Cursos de Licenciatura organizados para atingir o objetivo proposto, ou seja, formar professoras/es para os cursos secundários:

O Instituto de Educação de São Paulo e o Instituto do Distrito Federal ascenderam seus níveis de formação para o ensino universitário, tornando-se, portanto, na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1935), respectivamente. O dispositivo oficial também possibilitou a criação, nos estados brasileiros, de cursos para formar professores para as escolas secundárias (Decreto-lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939). Por meio desse decreto-lei organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa nova reforma deu origem aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, que tinham como objetivo formar professores de nível superior para lecionar nas escolas secundárias brasileiras.

A nova instituição deveria servir de modelo para os cursos de nível superior em todo o país. E assim, foi criada a forma de ensino “3+1”, na qual, tanto os Cursos de Licenciaturas quanto o de Pedagogia, o aluno cursava nos três primeiros anos as disciplinas específicas da área e depois necessitava de mais um ano para cursar as disciplinas de Didática (SAVIANI, 2009 *apud* SILVA; SILVA; MELO, 2016, p. 4).

As autoras se posicionam ainda sobre a dicotomia entre a área específica e a área pedagógica, ou seja, entre licenciatura e bacharelado

no que concerne à formação de professoras/es, em geral, e de Filosofia, em particular, afirmando que:

No estado de Alagoas, a primeira instituição de ensino superior para a formação de professores para a Educação Básica foi a Faculdade de Filosofia – FAFI. Fundada em 1952, na capital Maceió. Na FAFI funcionava o Curso de Filosofia, Geografia, História, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânica.

Porém, apesar do objetivo da instituição ser a formação de professores para alguns campos de saberes, essa Faculdade era habilitada, de fato, para a formação de bacharéis. Sua linha de formação era voltada para a Filosofia Medieval, provavelmente porque grande número de seus professores tinha formação de cunho religioso, por isso, a maioria dos docentes não possuía formação em nível superior, mas tinha experiência no ato de ensino, devido ao trabalho realizado nos colégios religiosos existentes em Alagoas e nas Escolas Normais. (SILVA; SILVA; MELO, 2016, p. 5).

Podemos constatar que a dicotomia entre licenciatura e bacharelado tem suas origens desde o momento de criação das universidades brasileiras. Em Alagoas, tal processo não ocorreu de forma diferente, como constatamos na citação anterior.

Em relação ainda a este aspecto, várias pesquisas já mostraram que a estrutura curricular “3+1” colaborou na fragmentação que existe nos cursos de formação de professoras/es, tendo proporcionado o distanciamento entre teoria e prática. Um desses pesquisadores, Matos (2013), que pesquisa sobre a formação de professoras/es de Filosofia, afirma que:

[...] o problema da relação teoria/prática parece indissolúvel na atual estrutura dos cursos de formação

de professores de filosofia, embora se diga que esta tem sido uma preocupação constante dos educadores (RIANI, 1996, p. 20 *apud* MATOS, 2013, p. 130).

A expressão 'licenciatura, licenciado' parece guardar uma sacralização da dicotomia teoria/prática [...]. A esse respeito, a observação de L. C. Freitas (1992, p. 12) é a seguinte: O problema fundamental, parece-nos, está relacionado com o fato de a estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse ser adquirido para depois ser praticado. (MATOS, 2013, p. 130-131).

Ainda, segundo Matos (2013, p. 17), a partir da década de 1980, o tema sobre a formação de professoras/es ganhou relevância, proporcionando pesquisas e debates interdisciplinares sobre o assunto. Este aspecto também é confirmado pelas pesquisas de Pimenta e Lima (2011) e Calderano (2012a), entre outros estudiosos.

Na década seguinte, houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e a consequente elaboração e criação de diretrizes, de resoluções e de leis, com o objetivo de mudar essa estrutura curricular (PIMENTA; LIMA, 2011).

São esses documentos que estamos apresentando neste trabalho, destacando os avanços e, ao mesmo tempo, ressaltando seus limites para a concretização das mudanças efetivas e necessárias em nossa educação, buscando caminhos que possam ser direcionados para uma formação de qualidade de professoras/es para esse milênio.

Outro documento importante sobre o Estágio Supervisionado nos cursos de graduação é a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Esta lei estabelece que:

Art 1º [...]

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º [...]

Inciso 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. (Lei Nº 11.788/2008).

Em relação a esses importantes documentos sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas, Melo (2014) destaca que:

Diante do exposto, podemos constatar a importância, declarada nos documentos oficiais apresentados, do Estágio Curricular Obrigatório na formação do licenciando. Ele se constitui em carga horária obrigatória de quatrocentas horas/aulas (400h/a) e deve colaborar na formação do professor para atuar na educação básica, incentivando a conquista de habilidades e de competências docentes, inclusive em relação à pesquisa. (MELO, 2014, p. 13).

Entretanto, a autora, sobre esses documentos oficiais em questão, indaga sobre os limites existentes entre o escrito na lei e o praticado no cotidiano dos cursos, destacando a importância de pesquisas que possam revelar o currículo que é vivenciado no interior dos cursos de Licenciatura. Conforme Melo (2014, p. 13): “[...] Dos documentos oficiais para a prática real, das Leis de papel e tinta para o cotidiano, há mais convergências ou divergências?”. E continua afirmando que “Para responder a tal questão, seria necessária uma pesquisa empírica aprofundada em diferentes cursos de licenciaturas. [...]”.

Reconhecemos a importância desses documentos em relação ao incentivo à pesquisa, ao aumento da carga horária destinada aos Estágios e, principalmente, em relação ao fato de os documentos deixarem claro o que é formar professoras/es numa Licenciatura, ou seja, preparar profissionais qualificados na área específica e na área pedagógica para assumir a docência, numa tentativa de se afastar da dicotomia ensino e pesquisa, teoria e prática, como já destacado.

Entretanto, faz-se necessário refletir sobre o distanciamento entre a lei e as práticas, pois legislar sem dar condições reais de aplicabilidade da lei no interior dos cursos de Licenciatura e sem ter um dispositivo de controle/avaliação do seu processo de implantação também representa outro grande problema (MELO, 2014; LIMA et al., 2019).

Em outras palavras, queremos ressaltar que não é suficiente uma lei para mudar a realidade na educação. É necessário nos mantermos vigilantes, resistir e lutar para que as mudanças efetivas ocorram, tendo consciência que há correntes e contracorrentes em constantes processos de disputas políticas, ideológicas, etc.

3 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O debate sobre a formação de professoras/es no Brasil ganhou espaço acadêmico de forma mais efetiva a partir da década de 1980, como afirmado anteriormente.

Além dos documentos oficiais, as concepções de Estágio passaram a ganhar destaque nesse cenário, embora ainda tenhamos muito o que construir em relação a esse aspecto.

Para Pimenta e Lima (2011), as questões relacionadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório sempre estiveram “[...] marcadas pela

problemática relação entre teoria e prática. [...]”. Nesse sentido, as autoras propõem uma alternativa para equacionar tal problemática: “[...] o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e pedagogos.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 23).

Tendo como referência essa proposta, as autoras apresentam uma abordagem para o Estágio Curricular:

[...] o *estágio curricular*, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste [...]. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 24, grifos das autoras).

É importante destacar que, segundo as referidas autoras, o Estágio Supervisionado ou Curricular Obrigatório é diferente do estágio profissional. Este último, “[...] tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho [...]. Esse é o sentido da residência médica, por exemplo, ou do estágio na empresa, no escritório de advocacia etc.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 24).

O Estágio Supervisionado ou Curricular Obrigatório, para as autoras, é campo de conhecimento e espaço de formação que tem como eixo a pesquisa.

Comungamos da crença das referidas autoras sobre a possibilidade de melhorar a qualidade da escola pela formação adequada dos profissionais que nela atuam. Elas afirmam (2011, p. 26) que: “[...] nossa crença de que é possível construir uma escola de qualidade para todos a partir da formação de qualidade de seus profissionais.”

É ainda das referidas autoras (idem, p. 33) a afirmação de que, por muito tempo, o Estágio “[...] foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria [...]”. Segundo elas

(idem, p. 34), esta perspectiva, de certa forma, influenciou a organização curricular da formação de professoras/es, criando e propagando a dicotomia entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre disciplinas da área pedagógica e da área específica.

Essa dicotomia, por uma vez, “[...] se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular [...]” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34).

Espaços desiguais de poder no currículo são denominado por Arroyo (2011) e Silva (2005; 2003) como território de/em disputas.

Pimenta e Lima (2011) apresentam ainda três (3) concepções de Estágio que imperaram no discurso pedagógico dos cursos de formação de professoras/es. São elas: 1) a prática como imitação de modelos; 2) a prática como instrumentalização técnica; 3) a superação da separação entre teoria e prática.

A concepção do **Estágio na condição de prática como imitação de modelos** está ligada à concepção tradicional de educação e de formação de professoras/es.

[...] O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüentam a escola também o são. Idealmente concebidos, competiria à escola ensiná-los, segundo a tradição [...]. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como *modelos* eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 35-36, grifos das autoras).

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar*: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma

concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 36, grifos das autoras).

Considerando essas concepções de educação e de formação de professoras/es, a acepção de Estágio defendida é aquela tradicional, que se resume à observação e à imitação dos modelos.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de 'aulas-modelos'. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 36).

Por sua vez, a concepção de **Estágio na condição de prática como instrumentalização** técnica é fundamentada na concepção tecnicista de educação e de formação de professores. Nessa concepção, há uma redução às técnicas de ensino e o professor é reduzido à atividade prática, ou seja, “[...] não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas”. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37).

Como há dicotomia entre teoria e prática nessa concepção, a formação de professor também é influenciada por isso, ou seja, ainda conforme Pimenta e Lima (2011, p. 37): “[...] A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática [...]”.

Nessa abordagem, o Estágio é reduzido às atividades práticas, pois, segundo as autoras:

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao 'como fazer', às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxograma. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37, grifos das autoras).

Da dicotomia entre teoria e prática, gerou-se o distanciamento entre a Universidade e a Escola, entre as áreas pedagógicas e as áreas específicas. Essa dicotomia é resultado de um processo histórico (AMORIM et al., 2014; MATOS, 2013; MELO, 2014).

Buscando a superação dessa dicotomia, foi construída a concepção de **Estágio como teórico-prático, ou seja, aquela que apresenta uma relação indissociável entre teoria e prática**, que foi/é resultado de pesquisas na área da educação e da formação de professoras/es, a partir das últimas décadas do século XX. Mas, segundo as autoras, afirmar a relação intrínseca entre o teórico-prático não é suficiente, pois é necessário explicitar o que se entende por teoria e o que se entende por prática:

[...] Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34).

Em outras palavras, para as autoras, é necessário explicitar o porquê de o Estágio ser concebido como teoria e prática.

É para além dessa perspectiva que as autoras (idem, p. 41, grifos das autoras) caracterizam a atividade da/o professora/o, ligada à prática e à ação, pois como prática social (ou institucional), a ação docente “[...] é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*.”

[...] Assim, denominamos *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas. [...]. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 42, grifos das autoras).

Por outro lado, toda prática pressupõe teoria(s), embora os sujeitos educacionais não tenham consciência disso. Ação e reflexão deveriam caminhar juntas, por isso as autoras afirmam que:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. [...]. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 43).

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.

Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 43).

Após essa abordagem panorâmica sobre como as referidas autoras concebem os conceitos de teoria e de prática, é importante destacar as duas perspectivas⁵¹ ou tendências que marcam a busca para a **superação da dicotomia entre teoria e prática**: 1) o Estágio como aproximação da realidade e da atividade teórica; e 2) o Estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio (PIMENTA; LIMA, 2011).

A primeira perspectiva tende a valorizar a **aproximação do estagiário à realidade escolar e da sala de aula**. “[...] Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade”. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

É no contexto dessa perspectiva de Estágio que se introduz a noção de *práxis*:

[...] Pimenta (1994), [...] Conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade

51 Tanto uma como outra tem influência das pesquisas de Selma Garrido Pimenta em relação aos estudos sobre o “professor reflexivo” e de Donald Schön sobre a “epistemologia da prática”, pesquisas realizadas a partir da década de 1990, entre outros teóricos. Ver: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 44-57.

teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

Quanto à segunda perspectiva, ou seja, o **Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio**, dizem as autoras que (idem, p. 46): “[...] se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio [...]”.

É importante destacar que é essa a concepção de Estágio que defendemos para os cursos de Licenciatura na atualidade.

Segundo ainda as referidas autoras, essa perspectiva pressupõe uma abordagem dinâmica diante do conhecimento: “[...] Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

[...] A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Nessa abordagem de/para o Estágio, as autoras ressaltam a influência da “epistemologia da prática”, que defende e concebe o professor como um pesquisador de sua própria prática de sala de aula.

Valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o *conhecimentotácito*, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização

da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 48, grifos das autoras).

É importante fazer um destaque sobre a epistemologia da prática. Essa concepção para a formação de professoras/es recebeu várias críticas porque alguns teóricos a concebem como uma epistemologia que se afasta dos fundamentos da educação e, assim, da teoria, da Filosofia, etc.

Entretanto, as autoras defendem essa perspectiva porque, para elas, não há esse afastamento da teoria. Pelo contrário, elas afirmam que:

[...] encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que os possibilita responder com situações novas às situações de incerteza e indefinição. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 48).

[...] Essa linha de investigação que vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é uma *epistemologia da prática docente*, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 49, grifos das autoras).

Ainda segundo as autoras (idem, p. 56), essa abordagem do “[...] estágio como pesquisa se coloca no momento atual como postura teórico-metodológica e desafio.”

São vários os desafios para a concretização dessa postura teórico-metodológica do Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio: 1) é necessária uma concepção clara e distinta sobre a relação entre teoria e prática; 2) é necessária uma mudança de foco: de pesquisas sobre a sala

de aula para pesquisas no chão da sala de aula; 3) nova concepção de professor/docente(a): reconhecê-lo(a) como pesquisador(a) e, portanto, produtor(a) de conhecimentos e saberes; 4) compreender que todas as disciplinas são teóricas e práticas e que não há hierarquia entre elas, pois todas são importantes para o processo de formação do professor; 5) compreender a importância da pesquisa, de uma forma geral, para a formação de professores; e 6) é importante conceber e entender o papel do(a) professor(es)-orientador(es) de Estágio (PIMENTA; LIMA, 2011).

Sobre este último item, ou seja, sobre o papel do(a) professor-orientador(a) de Estágio que assume a perspectiva do Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio, é relevante destacar que ele precisa ter clareza sobre as concepções de pesquisa e de teoria; ele também deve saber orientar as/os estagiárias/os para a realização da pesquisa em sala de aula, não sobre a sala de aula, buscando uma interação com os sujeitos educacionais de forma respeitosa e ética.

[...] É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

É importante ressaltar que o Estágio como pesquisa já é defendido por outros autores além de Pimenta e Lima (2011), como por exemplo, Melo (2014; 2013) e Ghedin et al. (2015).

Entretanto, o Estágio Supervisionado precisa fazer parte da política universitária e dos cursos de formação de professoras/es. As práticas isoladas já mostraram excelentes resultados, mas falta uma política universitária que conceba o Estágio como tal. Só assim, é possível ter esperança em relação

à mudança efetiva da dicotomia entre teoria e prática existente no interior dos cursos de Licenciatura e dos cursos de formação de professoras/es.

É importante destacar que existem pesquisas sobre Estágio Supervisionado que vêm sendo realizadas na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e que apresentam outras concepções sobre Estágio Supervisionado (CALDERANDO, 2012a; 2012b; 2012c; PEREIRA; PEREIRA, 2012; MENEZES, 2012; PIRES, 2012). Entretanto, aqui apresentaremos apenas as ideias de Calderano (2012a; 2012b; 2012c) em razão da limitação do número de páginas.

Para Calderano (2012b), o Estágio deve funcionar objetivando a valorização da interação entre as instituições, de forma a proporcionar docência compartilhada e ação colaborativa. Em outras palavras, ela ressalta a importância do fortalecimento da articulação interinstitucional para que sejam materializadas uma proposta e uma ação conjunta visando à cooperação de todos os envolvidos.

[..] não há maneira de se implementar a *docência compartilhada*, a *ação colaborativa* e o *aprimoramento da prática dos orientadores de estágio*, se não forem viabilizadas e fortalecidas a articulação interinstitucional, a disposição para o trabalho coletivo e a formação contínua de nossos alunos, colegas professores da universidade e da escola básica. Tais iniciativas precisam, sobretudo, envolver disposições e tomada de decisões reconhecidas e incorporadas pelas Universidades, Escolas, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (CALDERANO, 2012b, p. 19-20, grifos da autora).

É importante frisar que Calderano (2012c) desenvolveu uma pesquisa sobre Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e uma outra investigação

interinstitucional sobre o assunto em sete (7) instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais. É nesse contexto que ela apresenta uma proposta de estágio dentro da **concepção de docência compartilhada**.

Sobre sua concepção de Estágio, a autora explicita que:

Conhecemos também o estágio como algo que não representa o ponto de culminância do curso, realizado ao seu final, conferindo-lhe um caráter de conclusão. Diferentemente, o estágio faz parte do processo de formação do cursista que se coloca na perspectiva de aprender o ofício do magistério, a profissão docente. Aprendizado esse que se faz de modo contínuo e tem apenas seu início nos cursos de graduação. Não cabe, portanto, definir o estágio como um momento conclusivo do curso, nem mesmo um momento de síntese das observações feitas a partir da realidade escolar. [...]. (CALDERANO, 2012c, p. 250).

[...] Trata-se de um momento intenso de articulação entre as diferentes facetas que constitui o trabalho pedagógico: observar, investigar, analisar, propor, desenvolver, envolver-se, realizar, avaliar, sistematizar e continuar o processo cíclico crescente de aprender e favorecer o aprendizado, de ensinar e ajudar a ensinar, tendo sempre a perspectiva de uma construção permanente de conhecimentos em termos acadêmicos, profissionais, históricos, culturais e sociais. (CALDERANO, 2012c, p. 250).

A autora (idem, p. 252) indica algumas atividades que devem servir como parâmetro para o trabalho no Estágio Supervisionado. Entretanto, destaca que “[...] Essas orientações são indicadas como parâmetros e deverão ser adaptadas pelo professor, a cada período, de acordo com as especificidades de cada curso.”. São elas: 1) inserção inicial; 2) inserção específica; 3) levantamento e sistematização de questões a serem abordadas

no Estágio; 4) proposição pedagógica, compreendendo: planejamento, desenvolvimento e sua avaliação; e 5) relatório e/ou produção de texto, com uma análise descritiva, interpretativa e propositiva considerando a experiência vivenciada.

A autora destaca em relação a cada atividade e em cada etapa que:

Assim, embora cada período do estágio contenha suas peculiaridades, é também importante que, em cada um deles, se veja os processos educacionais numa dupla dimensão – micro e macro. Para isso, ao se observar a sala de aula, por exemplo, é preciso entendê-la em seu contexto mais amplo, e para entender a escola como um todo, é preciso conhecer também seus corredores, suas salas de aula, as microrrelações nela instauradas, e assim por diante. (CALDERANO, 2012c, p. 254).

Quanto à importância da observação e da reflexão sobre as diferentes dimensões, Calderano afirma que:

Com isso, independente de qual seja o foco do estágio, desenvolvido em cada período, é importante observar e refletir sobre as seguintes dimensões: a) Perfil dos profissionais que atuam naquela instituição; b) Tipos de comunicação existente entre todos os que atuam na escola; c) Ações pedagógicas específicas; d) Projeto político pedagógico; e) Inter-relações entre os professores e alunos e seus familiares; f) Políticas educacionais que orientam os processos de formação docente e avaliação institucional, bem como as diretrizes relacionadas aos cursos. (CALDERANO, 2012c, p. 254). (sic).

É importante também o levantamento e a sistematização de questões a serem abordadas no Estágio, além de uma intervenção

pedagógica adequada, que leve em consideração os seguintes momentos: planejamento, desenvolvimento e sua avaliação. (CALDERANO, 2012c).

Quanto à intervenção pedagógica, a autora afirma que:

[...] Ressalta-se que a intervenção pedagógica consiste no núcleo central do estágio. É o ponto culminante, onde toda a síntese teórico-reflexiva será apresentada em forma de planejamento, desenvolvimento e avaliação, buscando reunir as contribuições trazidas da prática pedagógica observada e dos recursos teóricos alcançados. Ao longo da vivência dos momentos anteriores, vai se construindo e atingindo um patamar de compreensão da realidade escolar, patamar esse que permite a problematização e apresentação de propostas que redundam no próprio enriquecimento da experiência acadêmica e profissional do estagiário. (CALDERANO, 2012c, p. 255-256).

A autora espera que a sua concepção de Estágio (docência compartilhada), considerando o respeito às etapas e os princípios expostos, possa contribuir para a superação da distância entre universidade e escola, entre outros aspectos.

Espera-se que o desenvolvimento adequado do estágio poderá fortalecer a relação entre universidade e escola, entre os processos de formação e atuação docente, tornando mais claros os impasses encontrados e abrindo trincheiras para novas estratégias de ensino e de aprendizagem que conduzam a um estabelecimento mais orgânico entre os elementos internos das práticas docentes que, por sua vez, vão muito além da sala de aula. A docência compartilhada entre os sujeitos do processo se faz imprescindível. (CALDERANO, 2012c, p. 256).

Tendo como referência a pesquisa realizada, a autora faz algumas sugestões importantes que podem colaborar para mudanças efetivas da forma como os Estágios Supervisionados são realizados nos cursos de formação de professoras/es. Vejamos:

[...] Mais do que regulamentos legais, necessita-se de parâmetros e princípios que indiquem e favoreçam a parceria entre universidade e escola, identificando corresponsabilidades e contrapartidas interinstitucionais de modo a favorecer o aprimoramento da formação e prática docentes. (CALDERANO, 2012c, p. 258).

A criação e consolidação de grupos de estudo, por exemplo, formados por professores da escola pública, da universidade e alunos em processo de formação, tendo como foco central os desafios da escola, poderiam ser motores de uma nova perspectiva de ação entremeada às atividades de estágio curricular obrigatório, demarcadas pela concepção de *docênciacompartilhada*. [...]. (CALDERANO, 2012c, p. 258, grifos da autora).

Em suma, às ideias e aos desafios sobre as concepções apresentadas em relação ao Estágio Supervisionado nos cursos de formação inicial de professoras/es, queremos acrescentar a importância do diálogo dentro da própria universidade, nos cursos de Licenciaturas e nas Faculdades (ou Centros) de Educação responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado (MATOS, 2013). Faltam uma política universitária e normativas que mostrem a concepção de formação de professoras/es que se tem e que se almeja em cada instituição de Ensino Superior (MELO, 2019).

Como também já foi explicitado nas concepções de Estágio Supervisionado apresentadas, é necessário construir um mínimo de princípios e de normas orientadoras, segundo o contexto histórico e social

em que se encontra cada instituição e como pretende estabelecer a relação com a escola, com o(a) professor-regente(a) e com as/os alunas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas de Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura devem ocupar lugar de destaque no processo de formação inicial de professoras/es. Além disso, elas devem dialogar com as demais disciplinas e vice-versa para que a dicotomia entre a teoria e a prática não perca por mais tempo.

Os sujeitos educacionais envolvidos na formação das/os licenciandas/os devem buscar formas de resistir e de insistir, por meio das práticas educativas e filosóficas dos sujeitos envolvidos – do(a) professor(a) supervisor(a) e dos/as alunos/as estagiários/as) –, que teimam em disputar os territórios acadêmicos, numa luta de militância política e acadêmica, transformando “muros” em pontes, fronteiras em espaços marginais que podem ser invadidos por outros dizeres e fazeres.

Para além das prescrições dos documentos legais, é preciso construir caminhos que possam colaborar na formação inicial das/os professoras/os dos diferentes cursos de Licenciatura.

Nesse processo, nós professoras/os formadoras/es de futuras/os professoras/os, devemos também nos formar, como afirma Paulo Freire (1996), nos (re)construir nos caminhos da docência, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo, pois é imprescindível (re)estabelecer a relação intrínseca existente entre teoria e prática, em prol de uma educação justa e igualitária para todas/os, respeitando as diferenças e as diversidades, combatendo os diferentes tipos de barbáries que nos rondam: a pedofilia, o racismo, a

homofobia, a fome, a pobreza extrema, a falta de respeito com o outro, entre outras barbáries (MORIN, 2005; 2002).

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria de; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SANTOS, Jéssica Menezes dos. A Formação de Professores de Filosofia na Universidade Federal de Alagoas: Olhares para o Projeto Político Pedagógico do Curso e outros documentos legais. *In: Anais do XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste*. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <<http://www.epenn.com.br/2014/>> Acesso em: 29 Nov. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Resolução CNE/CES 12, de 13 de Março de 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> Acesso em: 30 Set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008.**

Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> Acesso em: 30 Set. 2014.

CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular:** Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012a. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

CALDERANO, Maria da Assunção (2012b). Estágio Curricular: Formação Inicial, Trabalho Docente e Formação Contínua. *In:* CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular:** Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 9-20. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

CALDERANO, Maria da Assunção (2012c). O Estágio Curricular e os Cursos de Formação de Professores: Desafios de uma proposta orgânica. *In:* CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular:** Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 237-260. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

CERLETTI, Alejandro A.. Ensinar Filosofia: Da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In:* KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia:** Caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 19-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. Formação e Prática Docente: Considerações sobre o Ensino de Filosofia em Alagoas. *In:* HADDAD, Lenira; LIMA, Walter Matias. (Orgs.). **Múltiplos Olhares Sobre a Formação Docente.** Maceió/AL: EDUFAL, 2019. p. 113-128.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Ed. Cortês, 1993.

MATOS, Junot Cornélio. **A Formação Pedagógica dos Professores de Filosofia: Um debate, muitas vozes.** São Paulo: Edições Loyola, 2013. (Coleção Filosofar é Preciso).

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Estágio Supervisionado em Filosofia: Contribuições para a formação inicial de professores.** Maceió/AL: PPGE/CEDU/UFAL, 2019. Mimeo. (Tese de Doutorado).

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: Aprendendo e ensinando sobre os caminhos da docência. *In: Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia e VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL, 2014.* Maceió/AL: UFAL, 2014. ISSN: 1981-3031. Disponível em: <<http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/892-artigo-com-identifica%C3%A7%C3%A3o-SEM-DE-PED-2014.pdf>> Acesso em: 23 Set. 2016.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Sugestão Metodológica para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. *In: Anais da Semana de Pedagogia de 2013.* Maceió, AL: Universidade Federal de Alagoas, 2013. Disponível em: <<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/>> Acesso em: 29 Set. 2014.

MENEZES, Paulo Henrique Dias. Formação Profissional Prática Específica do Professor: Reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado. *In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.* Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 209-236. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2002.

PEREIRA, Regina Coeli de Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O Estágio Supervisionado no Contexto da Formação de Professores. *In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.* Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 21-33. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas visões. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 169-184. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional).

SILVA, Percia Alves; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. A Formação do(a) Professor(a) de Filosofia: Aspectos históricos. *In*: **Anais da V Semana Internacional de Pedagogia; III Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente e Formação; I Seminário de Alfabetização, Leitura e Cognição de Alagoas**. Maceió/AL: Universidade Federal de Alagoas, 2016. ISSN: 1981 – 3031. Disponível em: <<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/index.php/anais2016>> Acesso em: 02 Mar. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como Prática de Significação. *In*: **O Currículo como Fetice: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7- 29.



CAMINHO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL MACEIOENSE

EDUCAÇÃO FEMININA E ESCOLARIZAÇÃO

» *Edlene Cavalcanti Santos*

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo buscamos compreender como ocorreu o processo de constituição da Escola Normal de Maceió, importante instituição de ensino na história da educação do estado de Alagoas, os instrumentos normativos e disciplinadores que foram articulados e o caminho percorrido na formação de professores para o ensino primário, abordando a ampliação da escolaridade feminina nesse contexto e o papel da Escola Normal enquanto instituição de formação profissional. A ideia aqui é pensar alguns conceitos sobre a natureza feminina, como características maternas fundamentais e necessárias para o exercício do magistério, mesmo assim, não eram por si só suficientes, sendo necessário um preparo pedagógico.

Imagem 1 - Prédio próprio da 1ª Escola Normal de Maceió

Fonte: CAVALCANTI, 1930.

A relevância do tema Escola Normal passa pelas políticas conduzidas pelos Governos para preparação do magistério de instrução primária. A necessidade de ensinar e aprender e da elevação dos níveis de instrução de toda a população como condição para o desenvolvimento econômico da nação, já fazia parte do ideário de civilização brasileira relacionado com o da modernização do país ainda no período imperial. Segundo Lourenço Filho (2001), “a ideia de que ensinar e aprender tenha sido das primeiras necessidades do homem não nos parece apenas clara, mas necessária. Ela se impõe. Sem isso, cada existência e cada geração teriam sido uma

existência igual, infecunda e inútil, um esforço perdido numa direção perdida”, (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 9).

Com esta reflexão, este capítulo intenta uma abordagem sobre a formação docente preconizada com o advento da Escola Normal desde os primórdios, ajustados no recorte da pesquisa de doutorado de Santos (2019), com fins de situar a Escola Normal maceioense no cenário brasileiro, e em Alagoas. Ao longo da sua trajetória, essas escolas, “cuja origem e desenvolvimento vinculam-se à difusão dos ideais liberais de secularização e expansão do ensino primário” mudou várias vezes de nome e de edifício, e sofreu alterações em seu currículo, (TANURI, 1994, p. 41).

Nesse contexto, a trajetória da Escola Normal maceioense pode ser dividida em três períodos, numa sequência cronológica. O primeiro se inicia com a instalação da Escola Normal, em 1864, organização e legislação. O segundo abarca sua trajetória na formação de professores para o ensino primário que nos leva até a inauguração do seu prédio próprio. O terceiro período reflete sobre a ampliação da escolaridade feminina nesse contexto e as características maternas fundamentais e necessárias para o exercício do magistério.

No decorrer do Século XIX, a insuficiência dos saberes elementar (leitura, escrita e cálculo) para a formação do homem moderno passou a ser cada vez mais propalada nos países europeus e nos Estados Unidos da América. O que ensinar ao povo passou a fazer parte dos debates políticos acerca da educação popular. Tratava-se de equacionar o problema da formação de todos os cidadãos, o que implicava selecionar no estoque dos saberes da época, especialmente no interior da cultura literária, científica, técnica, artística e doméstica aqueles conhecimentos úteis considerados potencialmente relevantes para que a escola cumprisse suas finalidades. Isto é, que cada estabelecimento de ensino, favorecesse uma visão mais

racional do mundo, modificasse hábitos e condutas arraigadas e conduzisse às novas gerações em direção aos pressupostos e valores da modernidade (SOUZA, 2008, p.22).

Dispositivos curriculares, aliados a uma legislação cada vez mais sistematizada, buscaram ordenar o tempo e as práticas escolares, determinando o que e como ensinar. Com isso, os professores tiveram que ampliar seus conhecimentos para poder ensinar aos alunos. Segundo Hébrard (1990), uma mutação cultural significativa ocorreu e os sistemas nacionais de ensino fizeram das primeiras aprendizagens a base da cultura escrita disseminada às camadas populares, consagrando o ensino simultâneo da trilogia leitura-escrita-cálculo. O ensino da língua vernácula foi enriquecido com o estudo da gramática, com os exercícios de ditado e com as cópias de textos; além disso, as operações com números e solução de problemas aritméticos tornaram-se práticas ordinárias na escola elementar (HÉBRARD, 1990, p. 68).

Para Lima (2009), o período de 1822 a 1889 foi marcado por intensas transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. No cenário nacional, houve uma disseminação de leis, regulamentos e decretos relacionados à educação. Estes eram fundamentados nos países considerados civilizados. O objetivo era a constituição de um sistema educacional pautado na hierarquia estabelecida socialmente. Ou seja: o processo de institucionalização escolar dá-se no decorrer do Império brasileiro, observadas as especificidades com respeito aos níveis e modalidades educacionais.

Para Oliveira (2003), um dos principais argumentos para a instalação das Escolas Normais no decorrer do século XIX, propunha instituições que se constituíam como fontes de estudos teóricos e práticos, uma vez que, “ao mesmo tempo em que ministra o ensino experimenta o gosto do aluno, ao desenvolver a vocação e lhe formar o caráter, que deve coroar o exercício da

Pedagogia”. Desde o momento de sua institucionalização foram importantes ‘agências’ na mediação da cultura; ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e das técnicas necessárias à formação dos professores (Oliveira, 2003, p.201).

Nesse contexto, inventariou-se alguns estudos sobre a Escola Normal maceioense a partir de 1864 utilizando-se as pesquisas sobre a história da educação alagoana, na legislação e nas políticas educacionais, assim como nos trabalhos apresentados em eventos que discutem a História da Educação no Brasil, e em Alagoas. Os documentos oficiais, revistas, compêndios e programas de ensinos encontrados no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina e os documentos disponíveis nos Arquivos Públicos do Estado e na Biblioteca Pública de Alagoas, são nossas fontes de dados, para buscarmos a reconstituição da história dessa escola que fortaleceu a estrutura e expansão do Ensino Normal em Maceió/AL.

A referida escola, primeiro estabelecimento oficial de Ensino Normal nas Alagoas, foi criada pela resolução n.424 de 18 de junho de 1864, mas só veio funcionar em 1869, sancionada pelo Vice Presidente da Província das Alagoas Roberto Calheiros de Mello. Para Vilela (1982), o processo de formação cultural em Alagoas foi semelhante ao das demais regiões do Império. Em Alagoas, nada havia sobre Instrução Pública que não fosse à lei de 15 de outubro de 1827, que no seu art.10º, § 2º, determina “competir às assembleias legislativas provinciais legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, exceto o ensino superior”, as províncias se apressaram no fabrico de leis.

Entretanto, as leis e regulamentos provinciais relativos à instrução pública, ainda que copiados uns dos outros, variavam de província para província, muitas vezes dentro da mesma província, de uma a outra

legislatura, de um para outro ano, MOACYR, (1939). Assim Alagoas passava a exemplo de outras províncias a legislar desordenadamente também sobre instrução pública, na realidade o processo de formação cultural era liberado de quaisquer formalidades. Sobre os primeiros currículos das Escolas Normais das nossas províncias, Moacyr (1937), acrescenta que poucos diferenciavam um dos outros, e por sua vez eram inspirados nos modelos estrangeiros, mormente no francês.

No que se refere ao Regulamento da Escola Normal de Alagoas (26 de junho de 1869), em seu Art. 4º, - O curso normal será completo em dois anos, sendo as matérias de ensino distribuídas na razão de duas cadeiras para cada ano. Certamente, os Programas ministrados pelos professores sofreram modificações ao longo do tempo e por isso convém nos debruçarmos na legislação de ensino, com a intenção de compreender o ensino desta escola, especialmente no que se refere à formação de professores para o ensino primário.

2 ORGANIZAÇÃO, LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE

Em Alagoas a discussão sobre a criação da Escola Normal foi pautada por diferentes governos. Os presidentes provinciais reconheciam os problemas da educação e apontavam à necessidade de se investir na formação dos professores. A partir disto, tornou-se imprescindível refletir sobre as práticas e saberes circulado na legislação do ensino, nos discursos dos intelectuais que pensavam a Instrução Pública e na Escola Normal de Alagoas.

Tendo em conta um cenário de dificuldades sócio-políticas e culturais da época, em que Alagoas recém-independente de Pernambuco, passa a ser Capitania pelo alvará em 16 de setembro de 1817. E, logo

depois, Província. Como as demais Províncias imperiais, Alagoas também se encontrava à mercê de um desarticulamento da educação, sendo possível perceber nos textos dos documentos provinciais produzidos na época, as “fallas⁵²”, à preocupação em evidenciar o assunto “Instrução Pública”⁵³ (LIMA 2009). Nesse contexto, Alagoas apresentava no período imperial um quadro escolar dos mais desanimados, não se diferenciando das demais províncias brasileiras. As instalações escolares eram inadequadas, o número de escolas era reduzido, se comparado ao da população. Além disso, não havia mobiliário adequado e o material didático era restrito. De acordo com Costa (1931, p. 23),

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo o conforto, [...] Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário em algumas era antiqüíssimo, em outras era o próprio mobiliário modestíssimo do professor [...].

Nesse período, em Alagoas, quase não havia prédios públicos disponíveis para a educação escolar. As aulas, em sua maioria, eram ministradas em casas alugadas ou em casas próprias dos professores, sem a devida adequação para a atividade de ensino para as quais o poder público tinha que custear. Com efeito, diz Vilela (1980, p. 13): “[...] a situação

52 Falla - Relatório com que abriu a segunda sessão ordinária da Assembléia Legislativa da Província das Alagoas, o Presidente da mesma Província Dr. Antonio Tiburcio Figueira em 10 de janeiro de 1836.

53 Entende-se por instrução pública ou ensino público, aquele que é ministrado nos estabelecimentos oficiais, que são organizados e mantidos pelo governo em suas várias instâncias: municipal, estadual e nacional. No caso do Império Brasileiro, dividido entre províncias e governo geral.

das salas de aula, restritas a exíguos espaços tomados das casas alugadas, onde vivem o professor e toda a sua família, pois, o que ele recebe, a título de ajuda, não lhe permite alugar outro prédio que destine exclusivamente, a escola". Paralelamente a esse cenário, vale acrescentar que à falta de interesse dos professores, pelo magistério primário, estava atrelada à questão salarial, pois "acontece geralmente com os minguados ordenados que percebem os professores de instrução primária, sejam a causa da falta de concorrência de um pessoal habilitado para ocupar as cadeiras do ensino popular." (Jornal das Alagoas, 6 de setembro de 1870, n. 2, p.1).

Imagem 2 - Capa da primeira edição do Diário das Alagoas



Fonte: DIÁRIO DAS ALAGOAS. Maceió, 30 de junho de 1888, ano XXXI, n.150.
Obra física localizada no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Vilela (1982) o processo de formação de professores em Alagoas manteve algumas similaridades com o da maioria das províncias do Brasil. Inicialmente, o presidente da província alagoana, Rodrigo de Souza

da Silva Pontes, em 1837, “insiste na ideia de enviar um professor à Corte para praticar o método Lancaster ou mútuo e, mais tarde, criar-se uma escola normal”. No entanto, esse método em Alagoas não se propagou, pois com a ideia da criação da Escola Normal haveria uma preparação mais específica para o magistério (VILELA, p. 43, 1982).

Destarte, em 1864, a legislação da Província oficializa a criação da Escola Normal de Maceió, pela Resolução 424, de 18 de junho, sancionada pelo então vice-presidente Roberto Calheiros de Mello. Mello ressaltava que a instrução e a educação deveriam caminhar juntas. Essa Resolução era composta de 24 artigos, tratando do nº 1 a 18 e dos 20 a 24, da diretoria da Instrução Pública, ensino primário, etc. O artigo 19, que pela sua importância histórica, ora transcrevemos, é todo dedicado à Escola Normal:

“Art. 19 – O Governo estabelecerá na capital uma escola normal de instrução primária em que se ensinarão, em curso de dois anos, o desenho linear e todas as matérias exigidas na presente lei para o ensino primário, além dos diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas.

§ 1º: A aritmética, geometria prática, gramática nacional e análise dos clássicos da língua portuguesa e as noções gerais de geografia e de história do Brasil serão ensinadas pelos respectivos lentes do Liceu, pelo que não poderão ter aumento de ordenado nem de gratificação. Todas as demais matérias serão ensinadas pelo professor da Escola Normal.

§ 2º: O professor da Escola Normal será de livre nomeação do Governo e perceberá o ordenado de um conto e quinhentos mil réis anuais.

§ 3º: A escola estará sob a imediata inspeção do Governo e do inspetor de estudos.

§ 4º: O Governo fornecerá ao professor, além da casa apropriada, na qual deverá funcionar também o Liceu, para melhor comodidade dos lentes e do ensino, todos os instrumentos, livros, modelos e mais objetos que foram precisos para os exercícios.

§ 5º: O professor desta escola organizará um regulamento em que especificará o programa do ensino, a política e economia das escolas, os castigos e a duração dos exercícios e o submeterá à aprovação da congregação do Liceu, da qual deverá ser membro, e esta aprovação será levada ao conhecimento do governo por intermédio do inspetor dos estudos.

§ 6º: A classificação das matérias da escola normal deverá ser feita pelo professor, aprovada pela congregação do Liceu.

§ 7º: Ninguém poderá matricular-se na Escola Normal, não sendo maior de 16 anos e não se mostrando, em exame, instruído na leitura e na escrita.

§ 8º: A aprovação plena obtida pelos alunos da Escola Normal no fim do curso, dá-lhes a preferência rigorosa, havendo igualdade de exame no concurso, para todos os empregos públicos provinciais, e muito principalmente para o professorado, provando, em todos os casos, a sua moralidade por atestação do professor da Escola Normal, da câmara municipal e do inspetor de estudos.

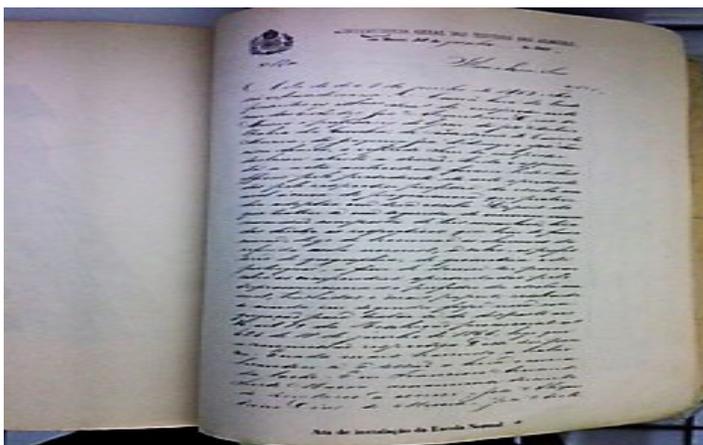
§ 9º: Enquanto não se estabelecer a Escola Normal, só se dará provimento provisório aos professores da instrução primária, e com dois terços dos vencimentos marcados na presente lei.

§ 10º: Os professores que, segundo a determinação da previdência, ou voluntariamente, quiserem frequentar a Escola Normal, poderão fazê-lo percebendo os seus

vencimentos, deixando substitutos aprovados em exame e pagos à sua custa” (ESPÍNDOLA, 1871)⁵⁴.

Nesse contexto, estava criada a Escola Normal em Alagoas, conforme Ata de criação imagem abaixo, mas a sua instalação só aconteceu cinco anos depois da Lei de implantação.

Imagem 3 - Ata de criação da Escola Normal maceioense em 9 de junho de 1869



Fonte: Vilela, Humberto (1869 – 1937). Livro A Escola Normal de Maceió

Coube ao dr. Espíndola, a iniciativa para sua efetivação e em seu relatório (1866) insiste em “[...] montar sem perda de tempo a Escola Normal

54 Thomaz do Bomfim Espíndola (1832-1889). Médico e lente do Liceu alagoano. Autor da obra “Elementos de Geografia e Cosmografia”, publicada por ele, e oferecida à mocidade alagoana. Ela foi a principal obra do autor, destinada aos alunos do Liceu (1849) e da Escola Normal de Maceió (1869). Na condição de lente catedrático de Geografia, História e Cronologia do Liceu Alagoano, ele se viu com a missão de preparar os jovens para a Escola Normal e os cursos superiores. Expoente intelectual, foi consultado para propor mudança no sistema de ensino local, tanto no cargo de Diretor Geral de Estudos, quanto no parlamento na condição de Deputado Provincial.

creada pela resolução n.424 de 18 de junho de 1864.” Segundo Vilela (1982), a não instalação da referida escola residia na dificuldade de contratar uma pessoa habilitada para dirigi-la. Em vista disso, o presidente da província, dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior, em 16 de março de 1869, determina, oficialmente, a data de instalação da Escola Normal, e em seu relatório, publicado no jornal Diário das Alagoas no dia 2 de abril de 1870, divulga:

“Creei a Eschola Normal em execução do art. 19 da Lei n. 424 de 18 de Junho de 1864, e para professor nomeei o intelligente Dr. Joaquim José de Araujo, que foi a Pernambuco observar o ensino pratico alli adoptado, e fazer aquisição dos objetos necessarios para a sobredita eschola, que foi installada em 9 de junho ultimo”. (FIGUEIREDO, 1870, p.2).

Assim, àquelas pessoas que tinham interesse em ser professor ou professora da instrução primária, dispunha de uma escola preparatória, que passou a funcionar em uma das salas do Liceu. Em relação aos critérios estabelecidos para ser normalista, conforme publicado no Diário das Alagoas, edição de 7 de julho de 1869, p. 3, exigia-se:

1. Ter pelo menos, 16 annos de idade.
2. Provar em exame estar instruído em leitura, noções geraes de grammatica nacional, escripta, e nas quatro operações de arithmetica sobre números inteiros.
3. Apresentar atestado de boa conducta civil e moral.

Em vista disso, foi convidado e nomeado no dia 4 de maio de 1869, o médico Joaquim José de Araújo, que logo se tornou o primeiro professor e diretor da instituição. Ele ficou encarregado da regulamentação e instalação da Escola Normal alagoana e tão logo foi nomeado, se encarregou de

apresentar todos os livros e papéis que serviriam para o funcionamento da Escola Normal, além de um projeto de regulamento, tudo conforme determinava o § 5º do artigo 19 da resolução 424, e de produzir o Compêndio de Pedagogia Prática, o qual adotou para a formação.

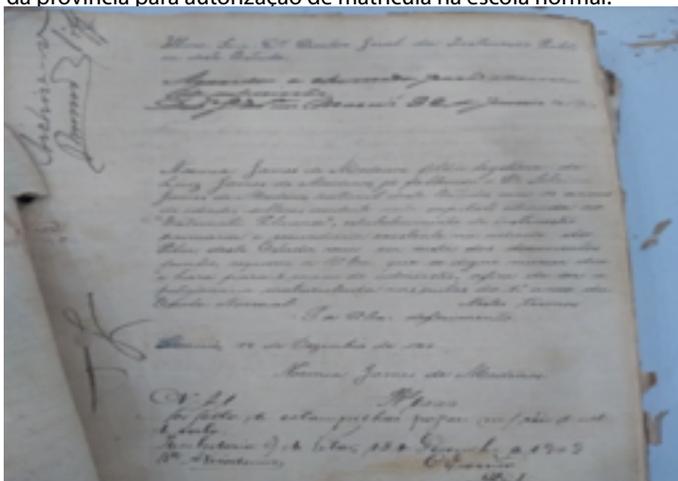
Assim, em Alagoas, após uma conjuntura histórica caracterizada pelos ideais políticos conflitantes, concretizou-se a organização da formação de professores para as escolas de ensino primário, através da Escola Normal maceioense. Segundo Martins, (2009), a partir do final do século XIX e início do século XX, observa-se uma dupla preocupação no processo de formação de professores para o ensino primário: a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar. Na Reforma do Ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, apareciam exigências rigorosas para o exercício do magistério público e particular. O professor deveria apresentar provas de moralidade e capacidade para ocupar a cadeira de professor. Quanto ao elemento feminino que se dispunha educar, as exigências morais atingiam a vida privada, conforme a referida Lei,

As professoras devem exhibir, de mais, se casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes a pública sentença que julgar a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade (Lei Couto Ferraz. Decreto nº 133, de 17/02/1854, art. 16º).

Havia também apresentação de requerimentos de boa idoneidade moral atestados por autoridades às futuras normalistas que precisavam matricular-se no curso da Escola Normal ou certidões, além disto, o professor

deveria vestir-se decente, porque a sua aparência também atestava a sua boa conduta e moralidade, conforme imagem 4 a seguir:

Imagem 4 - Requerimento de estudante deferido por autoridades da província para autorização de matrícula na escola normal.



Fonte: Arquivo Público. Cx. 4821 – Catálogo do acervo documental

Foi nessa conjectura aproximadamente até o final do século XIX. A missão do professor deveria ser a condução moral, principalmente das camadas populares. Essas foram às intenções que desde a primeira metade do século XIX, estava explícita nos documentos de alguns dirigentes de província. Essas preocupações permearam a trajetória histórica da Escola Normal nas principais cidades brasileiras, igualmente em Maceió. A busca por um profissional da educação mais qualificado, em conformidade com os novos princípios de urbanidade, esteve presente nas discussões e nas reformas educacionais no início do século XX (ACCÁCIO, 1993, p.41).

4 A ESCOLA NORMAL COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Segundo Saviani (2008), a questão do preparo de professores emerge, de forma explícita, após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica, em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, pode-se perceber que as disciplinas escolares, não diferentemente, vão se constituindo a medida que os sistemas de instrução pública se modificam e são adaptados ao funcionamento das escolas. Nesse sentido, o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Entretanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2008, p. 143).

Para Martins (2009), nas décadas de 1910 a 1930, em um projeto de natureza cívica, houve uma adesão coletiva e um entusiasmo pela educação, um otimismo pedagógico relacionado ao poder da educação fundamentada nos avanços científicos da Pedagogia, com foco na formação de um homem novo para uma sociedade em mudanças e em plena transformação. Essas mudanças sociais importariam em formar um novo tipo de educador, num “lócus” específico, uma reforma para a formação na Escola Normal que possuísse prédio próprio, com instalações apropriadas para a sua missão,

de acordo com os princípios morais e científicos a “conformar” o homem moderno e civilizado, (MARTINS, 2009, p. 7).

Nessa direção, foram promovidas, em muitos estados brasileiros, Reformas Educacionais, algumas de domínio federal e outras na esfera estadual, ocorridas no setor educativo. Essas Reformas foram inspiradas em ideais liberais, como a democratização da sociedade através da educação, da igualdade de oportunidades e da escola ativa. O escolanovismo⁵⁵, como esse movimento passou a ser chamado, foi estruturado como um movimento de renovação escolar ao adotar estudos avançados sobre a Psicologia e a Biologia, além de colocar a criança no centro do processo educativo. Por outro lado, segundo Câmara (2001, p. 180), “foi constituindo-se como matriz que organizou formas de intervenção direta do Estado sobre a escola e a família. Esse aspecto provocou novas práticas no espaço escolar e nas relações instituídas entre Estado e escola, escola e sociedade, escola e cidade, escola e família”.

Assim, a Escola Normal trouxe uma nova perspectiva à formação de professores, segundo Vilela (2008, p. 30), quando tornou possível, através da institucionalização da profissão docente, o “estabelecimento de um saber especializado e um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional”. Deve-se ressaltar aqui, a intenção de caracterizar o saber do professor, considerando a preocupação com a formação docente dos professores para o ensino primário, com base nos modelos prescritos da época, para a caracterização do saber do professor. Em 1890 reformulou-se

55 **Escola Nova** no Brasil. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

a Escola Normal e as escolas anexas⁵⁶ foram transformadas em Escolas-Modelo que observariam as práticas escolares dos professores em formação que, posteriormente, as levariam a outros espaços educacionais primários.

Porém, é de se saber que o percurso da formação docente foi longo e intermitente, sofrendo com os períodos de estagnação, retrocessos, de falta de recursos e políticas adversas de governo. O clima reinante na primeira década do século XX relativamente à formação de professores dada pelas Escolas Normais é o de aperfeiçoamento pedagógico do ensino. No decorrer dos anos, a necessidade de uma instituição normalizadora, com regras e procedimentos didáticos foi se institucionalizando através das orientações advindas na implantação de uma estrutura curricular.

Nesse contexto, as primeiras orientações designadas no currículo para a formação de professores somente foram instituídas após a instalação da Escola Normal de Maceió, com o surgimento do 1º Regulamento, de 26 de junho de 1869, organizado por Dr. Joaquim José de Araújo. O Regulamento era constituído de 18 Artigos, referentes à estrutura, organização e currículo do curso de formação de professores para o ensino primário. Assim, nessa compreensão, evidenciamos alguns artigos (4º, 5º, 6º e 7º) deste Regulamento, destacados:

O Art. 4º - O curso normal será completo em dois anos, sendo as matérias de ensino distribuídas na razão de duas cadeiras para cada ano, (VILELA apud REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE 26 DE JUNHO DE 1869, 1882, p. 103-104).

56 As escolas anexas, escolas modelo ou escolas de aplicação eram escolas que ofertavam ensino nos níveis Jardim de Infância, Primário e Secundário, ligadas às Escolas Normais; eram destinadas à realização do estágio, da prática de ensino pelas normalistas (LOURENÇO FILHO, 1945).

Sobre as aulas práticas, os Art. 5º, 6º, 7º do 1º Regulamento da Escola Normal, de 26 de junho de 1869, menciona:

Art. 5º - Uma das escolas públicas da capital, designada pela presidência, terá a denominação de escola prática e nela os alunos do curso normal serão obrigados a fazer os exercícios práticos, desde que se tenham matriculado no 2º ano, sob a direção do respectivo professor, comparecendo a ela logo depois das aulas do curso.

Art. 6º - o professor da escola normal dará ao professor da escola prática todas instruções precisas, e inspecionará os trabalhos da dita escola sempre que julgar conveniente.

Neste aspecto, as exigências desses artigos se estendem até o ano de 1890, expondo maiores detalhes (Palácio do Governo das Alagoas, em Maceió, 26 de junho de 1869 – José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, (GALVÃO, 1869-1870)).

Os normalistas de cada ano do curso serão divididos em três turmas, cabendo a cada dia uma delas, a prática de ensino em dois dias por semana.

Os normalistas do 1º ano serão exercitados no ensino primário do 1º grau; os do 2º ano, no 2º grau; e os do 3º no 3º grau.

Os normalistas do 3º ano, nos dias de prática de ensino, farão preleções sobre as matérias do 3º grau perante os respectivos professores. Estas preleções versarão sobre as lições do dia, nas diferentes classes e serão feitas aos respectivos discípulos, tendo cada normalista, 20 minutos para expor o assunto. Durante este exercício, só o professor da escola modelo poderá interromper o expositor para guia-lo ou corrigi-lo.

O normalista que der, na prática de ensino, durante o ano, dez faltas desabonadas ou vinte justificadas, não poderá fazer exames das matérias do ano a que corresponder a prática⁵⁷, (Cf. VILELA, 1982, p. 133).

Art. 7º - o número de meninos admitidos na escola prática não excederá a 60 (VILELA, 1982, p. 104).

Assim, a necessidade de se exercitarem os candidatos ao magistério na prática do ensino, levaram os idealizadores das Escolas Normais a sempre anexarem a estas uma ou mais escolas primárias. O Relatório Ministerial de 1866, o Projeto João Alfredo (1874) e a Reforma Leôncio de Carvalho (1878) são exemplos disso; pois, todos fazem referência ora a um Curso de Aplicação, ora a uma Escola Modelo para o exercício da prática. Evidenciamos também o Art. 8º e conforme Vilela (1982) este artigo estabelece que, ao concluírem as disciplinas estudadas, os normalistas deveriam passar por uma banca de exame, a fim de comprovar conhecimentos da teoria e prática, assim:

Art. 8º - “no fim de cada anno lectivo os alumnos do curso normal prestarão exame publico da matéria que aprenderam durante o anno.” E a partir do segundo ano os discentes eram submetidos a frequentar as escolas práticas, como uma maneira de aplicar a teoria à prática “[...] os futuros mestres podiam ver como as crianças eram manejadas e instruídas” (VILELA, 1982, p. 104).

E sobre teoria e prática dos exames mencionados no Art. 16º:

Art. 16º - As pretendentes ao magistério público de primeiras letras continuarão a ser examinadas em concurso, nas matérias exigidas pela resolução

57 COLEÇÃO das leis e decretos do Estado de alagoas, promulgadas em 1892. Maceió, 1908, p. 216-217.

provincial nº 424, de 18 de junho de 1864; devendo, porém, provar no exame que sabem a teoria e a prática dos diversos métodos de ensino. (VILELA apud REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE 26 DE JUNHO DE 1869, 1982, p. 104-105)

Nesse contexto, pode-se inferir que existia a preocupação, por parte do Estado, em preparar o futuro docente não somente teoricamente, mas que estes desenvolvessem e aperfeiçoassem a prática de ensino como meio para superar os problemas educacionais enfrentados. Assim, a Escola Normal, em seu regulamento, ofertava uma cadeira de primeiras letras, indispensável ao bom funcionamento do curso e ao aperfeiçoamento dos futuros mestres, que era exercida nas Escolas Práticas. Porém, estas escolas são extintas, pela lei nº 26, de 25 de maio de 1892, surgindo a Escola Modelo para o mesmo fim, além de um museu e uma biblioteca.

Tal preocupação do diretor da Instrução Pública, segundo Vilela (apud. Miranda, 1982, p. 112), após transcrever o currículo da Escola Normal maceioense, lamenta o reduzido número de disciplinas adotadas e acrescenta:

Como em outros estabelecimentos desta espécie, o curso deve compreender mais elevada soma de disciplinas, como: elementos de história, preceitos de higiene, noções de agricultura, noções de ciências físicas, e princípios fundamentais da Constituição Política do Brasil.

Além das vantagens de acordar vocações esses estudos são de grande utilidade para aqueles que se destinarem a outras profissões que não o magistério.

Enfim, que seja a Escola Normal uma instituição de instrução secundária de tal gênero que aproveite a outras pessoas, além dos alunos-mestres (Vilela, 1982).

Nessa estrutura curricular, a organização do ensino da Escola Normal continuava à mercê das modificações na oferta das disciplinas a serem estudadas. Assim, em 1884, o Presidente dr. Antônio Tibúrcio Figueira nomeia uma comissão composta pelo dr. João Francisco Dias Cabral e pelo professor Ignácio Joaquim da Cunha Costa, que elaborou parecer sobre a Instrução Pública das Alagoas. Entre vários assuntos expostos, lá está a Escola Normal, inclusive com aumento de curso em anos e número de disciplinas:

“Dependendo a instrução do aluno da vocação e da habilitação do mestre, torna-se necessária a fundação de uma escola normal (o Parecer se refere a uma escola independente e não ao atual curso que, no momento, funcionava no Liceu) onde se achem reunidas as disciplinas constitutivas do curso profissional, não convindo que permaneça o estado atual, aglomeradas as matérias e sem nexos, faltando-lhes aquela coesão, aquele ensino especial, base do árduo ofício de preceptor da Infância”.

Somente em 1904, através do decreto 312, é que o Curso Normal aparecerá na legislação, de forma individualizada, dando-se então a base para construção da verdadeira Escola Normal tão desejada. Com isto, observa-se que o processo de constituição da profissão docente em Alagoas, não segue um caminho uniforme, mas é influenciado pelo estágio diferenciado de desenvolvimento e de condução dos interesses públicos nas diversas províncias (MELO 2007, p. 30).

Nesse contexto, em 1906, o Decreto de nº 401, testado ao longo de seis anos (1906-1912), dá a Escola Normal personalidade e condições de autodeterminação. Sendo organizada e estruturada de maneira mais autônoma, com regulamentação própria no que diz respeito ao corpo

docente, currículo, concurso, fornecimento de cadeiras, entre outras determinações e normas. No entanto, ainda que o decreto tenha ocasionado mudanças necessárias à estrutura do Curso Normal, ele continuava funcionando em anexo ao Liceu Alagoano. Vilela (1982, p. 166) relata:

[...] O Curso Normal aparece, pela primeira vez, individualizado: o Estado ministrará o ensino secundário, primário e normal. Do artigo 110 aos 171 dá-se nova estrutura ao ensino normal [...] Era o primeiro passo para a autonomia curricular e organização de uma verdadeira escola normal.

Segundo Vilela (1982, p. 191), em 1912, depois de testada por 6 anos, o curso normal terá um perfil próprio definido pelo decreto 601 que, segundo o referido autor:

Constituiu-se na carta magna de seu direito, na carta de alforria de sua liberdade. Direito de liberdade que lhe dariam, a seguir, estatutos e casa própria. Não mais Curso Normal e sim: ESCOLA NORMAL DO ESTADO DE ALAGOAS (1982:191).

Foi o Decreto de nº 601⁵⁸, de 11 de novembro de 1912, que concede integralmente à liberdade da Escola Normal. Agora, a mesma supera a condição de curso normal e torna-se **Escola Normal do Estado de Alagoas**. O citado regulamento, que era constituído de 11 capítulos e 115 artigos, condiciona todo um suporte administrativo-curricular para que a Escola exerça plenamente sua maioridade. É em 1913, quarenta e quatro anos após a sua fundação, é que a Escola Normal se separa do Liceu Alagoano, mas ainda sem instalações próprias. Somente em 7 de outubro de 1937 é que, finalmente, é inaugurado o prédio da Escola Normal de Alagoas (VILELA,

58 O Decreto nº 601 foi promulgado em 11 de novembro de 1912, aprovando o novo regulamento da Instrução Pública Primária, Secundária e Normal

1982, p. 191). É possível se observar o prédio na imagem da primeira lauda deste artigo.

E, foi nesse contexto que a escolarização em Alagoas, especialmente na preparação de jovens voltados a formação de professores para o ensino primário foi tomando formato e avançando no tempo.

5 UM MERGULHO SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA E ESCOLARIZAÇÃO NESTE PERÍODO

Em 1874, as discussões sobre o acesso das mulheres ao magistério e à formação eram cada vez mais acaloradas. Por isso, ideias, como a criação de internato para as moças e a natureza maternal da mulher para educar crianças, assim como a vocação religiosa, foram se fortalecendo. Nesse sentido, o Curso Normal parecia feito de encomenda para o sexo feminino. O acesso feminino à formação para o magistério acabou sendo admitido no Curso Normal, a partir de 1881, via exames de suficiência.

Em 1887, já existia um número superior de mulheres no curso; até passarem, em 1908, a serem suas ocupantes exclusivas. Por conta de o Curso Normal figurar nas dependências do Liceu havia preocupações das autoridades relacionadas ao comportamento dos estudantes, o que se chamou de *“promiscuidade entre estudantes do Liceu e alunas do curso normal”* (grifo nosso). Afinal, a exigência de *“retidão moral”*, para o exercício do magistério, já era prescrita a partir do exercício exclusivo dos homens, publicado no Diário das Alagoas, (edição de 7 de julho de 1869, p. 3). A disciplina dos alunos do Liceu, por aqueles tempos não era bem um modelo, como atesta Duarte (Cf. 1961).

Tradicionalmente os Liceus eram destinados à formação das elites masculinas, essas escolas influenciaram fortemente às iniciativas de

criação de Escolas Normais, especialmente nos momentos iniciais. Estas, por sua vez, dado seu duplo caráter de escolas secundárias e profissionais preponderantemente femininas, viriam a influenciar também suas congêneres masculinas. Ainda que as escolas na atualidade advoguem a necessidade de formar sujeitos críticos, não era este o intuito da elite do Brasil Imperial em relação às camadas mais pobres da população. O interesse era oferecer o rudimento da leitura e escrita para promover, nas pessoas, o aprendizado necessário à obediência às regras impostas pelos nossos governantes. Pensar em práticas culturais de leitura como algo desvinculado das políticas públicas e do contexto econômico assenta-se em uma perspectiva ingênua de pensar na realidade. As práticas culturais, escolares e sociais entrecruzam-se e dialogam com o contexto sócio-histórico de cada época.

No tocante aos currículos dessa educação, Almeida Oliveira (2003), salva a pequena diferença daquilo que é exclusivamente próprio do seu sexo, a mulher deve receber a mesma educação que os homens recebem (2003, p.341). O referido autor deixa claro que há diferenças entre os sexos, e não há como negar que a educação escolar reforça essas diferenças, bem como que a escola foi (e continua sendo) o espaço institucionalizado onde são inculcados os papéis sociais, os valores ideológicos e as práticas dos grupos

Essas reivindicações por mais educação feminina representaram um ganho para as mulheres de classe média, mas em termos práticos, essa maior escolarização continuava a ser justificada por seu destino natural: o casamento e a maternidade. Essa proposta, dita moderna, revelava marcas profundas da sociedade patriarcal na qual foram forjados os estereótipos e padrões de representações sobre os sexos, e mesmo sendo uma abertura

no discurso educacional de finais do século XIX, trazia consigo algumas restrições para essa educação feminina, (SANTOS, 2017, p. 23)

Para Almeida (1998), mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que, a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista (ALMEIDA, 1998, p.33). Nesse sentido, a expectativa de educação feminina, mesmo que se mostrando progressista ao libertá-la daquela instrução marcadamente doméstica e religiosa, continuava atrelada ao ideal de mulher nos padrões cristãos, agora acrescida pela missão elevada de formar os futuros cidadãos da pátria que era gestada a partir do final desse século.

Nesse contexto, a questão das relações de gênero e docência é verificada, principalmente no que diz respeito à presença marcante de mulheres trabalhadoras na área. No entanto as perspectivas de estudo de gênero na Educação ainda necessitam de esforços coletivos que contribuam para o seu desenvolvimento. Mesmo com a presença relevante de mulheres no magistério, as pesquisas tem número reduzido e trazem um enfoque prioritário nas práticas pedagógicas de docentes.

Até o final do século XIX, o quantitativo de mulheres no magistério foi aumentando bastante, apesar de todas as dificuldades e resistências sociais, contudo, percebe-se uma mudança do discurso sobre a capacidade feminina de aprender e ensinar, quando confrontado com os períodos passados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade. Constatamos similaridades nas Províncias do Império, como nos estados da República, institucionalizando a formação de professores com base no modelo escolarizado francês, implantado no século XVIII. Entretanto, as possibilidades concretas das professoras moverem-se nessa sociedade eram limitadas para a maioria delas. Para algumas, ser professora normalistas significou acesso a novos espaços de atuação, a oportunidade de mais visibilidade social, e também a profissionalização, cada vez mais presente nas falas de autoridades educacionais das primeiras décadas do século XX.

Contudo, a abnegação do magistério apontava para uma desvalorização salarial, onde era esperado da professora dedicação a uma atividade quase missionária e regulamentada pelo Estado, de formas a garantir o ordenamento social. A importância da Escola Normal para a educação maceioense é inegável, pois verificamos a sua relevância no panorama social do Estado, formando jovens que posteriormente em várias profissões e posições sociais contribuíram e contribuem para o desenvolvimento de Alagoas. Mediante o exposto, sugerimos a continuidade deste estudo com novos olhares, pois esta instituição foi e permanece sendo uma escola de grande valia para a história da educação maceioense, e ainda tem muito a nos contar. Como pesquisadora, sinto grande satisfação por acreditar que novas contribuições serão alavancadas para o acréscimo do

conhecimento sobre a Escola Normal e para a historiografia da educação alagoana e do Brasil. Pesquisa que segue.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. Instituto de Educação do Rio de Janeiro: **A História da Formação do Professor Primário (1927-1937), 1993, 331p.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA OLIVEIRA, A. de. **O ensino público: obra destinada a mostrar o estado em que se acha, e as reformas que exige, a instrução publica no Brasil.** Maranhão: Typographia do Paiz, 1874. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

CAMARA, Sônia. **A reforma Fernando de Azevedo e as colmeias laboriosas no Distrito Federal, de 1927 a 1930.** In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. (ORG): **Reformas Educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946).** Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2001.

COLEÇÃO das leis do império do Brasil. Atos do poder executivo, parte 1º, tomo XXVI. Rio de Janeiro, 1880, p. 196 – 215.

COSTA, João Craveiro, 1871 – 1934. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas & Outros Ensaios/** João Craveiro Costa; Coordenação editorial, apresentação, notas e biobibliografia de Elcio de Gusmão Verçosa, Maria das Graças de Loiola Madeira – Maceió: EDUFAL, 2011. 224 p.: il., fots. – (Coleção Nordeste; v. 74).

CAVALCANTE, Toni. ALAGOAS: Como tudo começou. **Prédio próprio da 1ª Escola Normal de Maceió:** por Toni Cavalcanti. Maceió, [200-]. Disponível em: <http://alagoasbytonicavalcante.blogspot.com/2011/04/maceio-antiga-01.html/o-cais-do-porto-de-maceio-1930>. Acesso em: 24 de set. 2017.

ESPÍNDOLA, T. B. dos. **Relatório de instrução pública e particular das Alagoas apresentado ao Exm. Srn. Dr. Esperidião Eloy de Barros Pimentel presidente da província.** Maceió: Tip. do bacharel Felix da Costa Moraes, 1866. Documento do Arquivo Público do Estado de Alagoas.

FIGUEIREDO, Júnior, José Bento da Cunha. **Relatório lido perante à Assembléia Provincial das Alagoas, no ato de sua instalação,** em 16 de março. 1870, pelo exmo. Sr. (...) presidente da província. Maceió, 1870, p. 2.

GALVÃO, Olímpio Eusébio de Arroxelas & ARAÚJO, Tibúrcio Valeriano de. **Compilação das Leis Provinciais das Alagoas de 1835 a 1872.** Maceió, 1869 – 1870, t. V, p. 399 a 402.

HÉBRARD, J. **A escolarização dos saberes elementares na Época Moderna.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990. p.65 – 110.

LIMA, Thelma Jackeline de. **A instrução pública na Província de Alagoas. 1835 a 1846.** Artigo publicado no ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação.** Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, 1940; 1945; 2001. 125 p.: il. – (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1518-3653; v. 4).

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX.** Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências / Kátia Maria Silva de Melo –** Maceió: EDUFAL, 2007.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835 – 1889. 3.v. (Do Amazonas as Alagoas).** Companhia Editora Nacional, 1939. 2º, p. 191.

SANTOS, E. C. **A matemática para a formação de professores da escola normal maceioense: geometria como um saber profissional, (1860 – 1930)/**

Edlene Cavalcanti Santos – 2019. Tese doutorado em educação. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Santos, I. de J. R. **A mulher no magistério: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940)** / Ilma de Jesus Rabelo Santos. – São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

SAVIANE, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008a.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil).** São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, L. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890- 1930.** São Paulo: FEUSP, 1979 (Estudos e documentos, 16).

_____. **A escola normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930.** In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.). Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo: Associação de ex-alunos do IEC, 1994. p. 39-52.

VILELA, Humberto. **A Primeira Casa Escolar de Maceió.** Maceió:2010. Edufal, 1980/1982.

VILLELA, H. O. S. **A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX.** In: ARAÚJO, J. C. S., Maceió, 1982.



A ESCOLA PRIMÁRIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX E O MOVIMENTO HIGIENISTA NA FORMAÇÃO DOS ORDENAMENTOS CURRICULARES

» *Lilian Bárbara Cavalcante Cardoso*

» *Roseane Maria de Amorim*

» *Laura Cristina Vieira Pizzi*

Primeira Lição

Na escola primária

*Ivo viu a uva
e aprendeu a ler.*

Ao ficar rapaz

*Ivo viu a Eva
e aprendeu a amar.*

E sendo homem feito

*Ivo viu o mundo
seus comes e bebes.*

*Um dia no muro
Ivo viu o mundo
a lição da plebe.
E aprendeu a ver.*

*Ivo viu a ave?
Ivo viu o ovo?
Na nova cartilha
Ivo viu a greve
Ivo viu o povo.*

(Ledo Ivo, 2004).

1 INTRODUÇÃO

A poesia autobiográfica do alagoano Ledo Ivo (1924-2012), *Primeira lição*, que encabeça este artigo, é uma maneira de iniciarmos a discussão sobre escolarização, currículo e higienismo nos anos iniciais do século XX. A poesia *Primeira lição* não deixa de ser um relato de um estudante alagoano do início do século XX. Além disso, toca em questões referentes à História do Currículo, à História da Escola Primária e, como buscaremos mostrar, o higienismo.

A metodologia de ensino presente em “Ivo viu a uva” mostra uma prática docente típica das escolas de primeiras letras de ensino de saberes elementares – ler, escrever e contar – do século XIX, que perdurou por grande parte do nosso ensino e, por que não dizer, ainda hoje! A alfabetização, nessa perspectiva, estava centrada na memorização e decodificação das letras e sílabas, e pouco se associava à função social da linguagem. Nesse sentido, Ledo Ivo, já homem feito, um dia, em cima do

muro, viu o mundo, viu a lição da plebe e aprendeu a ver o quê? Segundo ele, aprendeu uma nova lição em uma nova cartilha, “Ivo viu a greve”, “Ivo viu o povo” e aprendeu o que realmente é a vida.

A poesia de Ledo Ivo nos ajuda a pensar na função que a escola assumiu ao longo da história. Ela expressa muito dos conteúdos, das metodologias e função social da escola primária no início do século XX. Como, assim, função social da escola primária? Nesse período a escola primária estava voltada para a formação dos operários. Alguns historiadores, como Cynthia Greive Veiga (2007), falam em educação de massa, e o ensino secundário destinava-se à manutenção da cultura elitista, pois estava voltado para a formação dos homens que ocupariam os cargos públicos do Estado republicano brasileiro.

Os versos de Ledo Ivo falam muito sobre currículo, que aqui não se limita a pensar no que se estabelecia para ensinar e como ensinar, mas tentar enxergar o currículo como um instrumento disciplinador e normalizador da escolarização nesse período. O ensino primário passou por reformas no fim do século XIX. Veremos essas questões e suas nuances adiante.

Ledo Ivo também nos faz pensar em um conceito amplo de educação. Ele mostra que o processo educativo não ocorre somente na escola. De fato, a educação é um fenômeno cultural complexo. Segundo Dalbosco (2006), a educação é um processo dialógico-interativo amplo que ocorre, por exemplo, entre pais e filhos, entre grupos de convivência e de trabalho. Já Brandão (1981, p. 7), afirma: “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela.”

Ledo Ivo reconhece esse conceito amplo de educação e critica o modo tradicional de escolarização. Ao citar a greve e o povo, faz referência aos primeiros movimentos sociais voltados para a busca de

direitos trabalhistas com a carga horária justa, salários justos, estrutura e ambientes adequados para o exercício do trabalho em um período que se iniciava com a industrialização no Brasil, e pouco havia de políticas públicas sociais. Os movimentos sociais são um local de aprendizagem da cidadania reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Temos como questões centrais deste trabalho as seguintes indagações: O que diz a história sobre o ideal de formação cidadã na escola primária no início do século XX? Qual foi a contribuição do movimento higienista para a escolarização? É nessa linha que buscamos, neste artigo, contextualizar a relação entre história do currículo, movimento higienista e escola primária no recorte histórico da primeira metade do século XX.

Metodologicamente, esta pesquisa relaciona-se com o estudo da História cultural e com a teoria pós-crítica do currículo. Ambas as correntes procuram analisar as situações dos sujeitos que historicamente foram invisibilizados na sociedade. O trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico.

Nesse sentido, o historiador Bloch (2001, p. 63) afirma que o passado serve para compreensão do presente: “A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação.” Segundo esse intelectual da Escola dos Annales, o pesquisador na área da História que não for capaz de olhar ao seu redor, de conhecer a realidade que o cerca, serviria apenas como um “antiquário”, devendo renunciar ao ofício de historiador.

A princípio, discutiremos a concepção de currículo, suas teorias e suas relações com o contexto histórico do ensino primário no início do século XX no Brasil e em Alagoas. Então, seguiremos refletindo.

2 O CURRÍCULO DENTRO DO PROJETO DA MODERNIDADE

Para que possamos entender a relação entre currículo da escola primária e movimento higienista, precisamos primeiro definir a concepção que fundamentou nossa análise. Por estarmos em uma perspectiva de história do currículo, buscamos identificar o que é currículo e suas implicações na formação dos indivíduos no recorte histórico do início do século XX, traçando também a teorização do currículo.

O sentido etimológico da palavra currículo, segundo Goodson (2012, p. 31), “vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”. O currículo escolar, seguindo a lógica originária, pode ser associado a um conjunto de saberes predeterminados, apresentados ou impostos como algo a ser seguido e indica um percurso que tem início, meio e fim.

Aos olhos de Hamilton (1992, p. 41), há, na verdade, uma discussão escassa das origens do currículo, mas o autor indica um ponto de partida, que seria “o *Oxford English Dictionary*, que localiza a fonte mais antiga de ‘curriculum’ nos registros de 1633 da Universidade de Glasgow”. A palavra aparece em um atestado concedido a um mestre guardião e tratava de uma organização de tempo e conteúdos de um curso que deveriam ser seguidos pelos estudantes. Parece que já nesse período o currículo designava disciplinas, conteúdos ou assuntos de um curso.

Hamilton (1992) continua a afirmar que, apesar de encontrar registro das palavras “classes e currículo” antes da Renascença, na antiguidade, elas foram introduzidas nos processos formais de escolarização no período em que se pensou em uma organização escolar voltada para

a grande massa; daí a necessidade de classificar e direcionar conteúdos e didáticas para formação dos indivíduos. A escolarização citada pelo autor, de grande massa, é a escola moderna que buscou na racionalidade científica a organização estrutural e curricular que formasse os cidadãos do Estado-Nação. A racionalidade estava atrelada fortemente ao controle e disciplinamento.

Como podemos constatar, o currículo e as classes entraram em pauta quando a escola se popularizou, pois era necessária a divisão para melhor vigilância dos alunos. Que contexto envolveu essa preocupação com a vigilância e o controle na escolarização por meio de mecanismos de classificação e indicação de conhecimentos? Que relação podemos estabelecer entre esse currículo escolar aliado ao controle da racionalidade científica?

Tomaz Tadeu da Silva (2005), em seus estudos sobre as teorias do currículo, apontou as concepções que envolveram a teorização do currículo, pensando no currículo como campo de estudo. A noção sobre currículo estava associada a teorias de descrição e explicação da realidade. O termo “teoria” atribuía uma espécie de garantia da verdade em tempos da euforia da racionalidade científica. “Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo.’” (SILVA, 2005, p. 11).

De maneira geral, Silva (2003) define quatro tipos de teorização do currículo, de forma simplificada nas seguintes concepções:

- 1) A tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa estável, herdada) e o conhecimento (como foto, como informação), uma visão que por sua vez, se baseia numa perspectiva

conservadora da função social da cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para reprodução das estruturas da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA, 2003, p. 12, grifo nosso).

Cada teoria teve sua época, seus autores e suas definições particulares de currículo. As teorias tradicionais estão relacionadas com o processo de industrialização, e as críticas e pós-críticas buscavam identificar as relações de poder nos discursos hegemônicos da sociedade capitalista, sendo esta uma reformulação daquela. Como podemos perceber, a questão do poder separa as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas.

Silva (2005) compreende o currículo partindo do ponto de vista social, cultural e dos discursos construídos e disseminados por meio dos processos de escolarização. Na ótica do autor, a teoria limita-se a descobrir, descrever e explicar a realidade; na perspectiva de análise dos aspectos sociais e culturais dos discursos do currículo, a teoria descreve o objeto à medida que o inventa. A teoria descreve uma realidade produto de sua criação. Segundo o autor, o que existiu ao longo da história do currículo não são teorias de currículo, mas discursos particulares sobre currículo. “Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos.” (SILVA, 2005, p. 11). Se a teoria do currículo são visões particulares do que é currículo, então seria inviável traçar um único conceito de currículo?

Ainda segundo Silva (2005), o paradigma institucional da primeira concepção de currículo como campo especializado foi a fábrica. A inspiração teórica do modelo de currículo de Bobbit é a teoria da administração científica de Taylor. A teoria do Currículo criada por Bobbit estava ligada à sua visão particular, mas, de certa forma, estava ligada diretamente a uma visão da racionalidade da época. O que Bobbit propôs no início do século XX como necessário e melhor para a organização da escola foi aceito por um número considerável de escolas e respectivos professores, administradores escolares e estudantes.

O modelo de Bobbit foi o precursor das Teorias Tradicionais que estavam expressas em definições organizadas de forma sistemática, neutras, científicas, desinteressadas e técnicas. A proposta do teórico era conservadora, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional.

“O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”. (SILVA, 2005, p. 23).

Nesse sentido, convém concordar com Silva (2005, p. 15) quando afirma que, “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de subjetividade”. O autor associa o currículo a relações de poder, pois, para ele, as teorias do currículo buscam defini-lo ao passo que ditam como deve ser ele. Isso implica a imposição de um tipo ou padrão de conhecimento em meio às múltiplas possibilidades no processo de formação dos sujeitos.

Na concepção de Popkewitz (2011), o currículo, em uma visão mais ampla, existe no interior de uma instituição chamada escola, que se tornou objeto de investigação recentemente nas sociedades ocidentais. “O currículo como base da escolarização é uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo.” (POPKEWITZ, 2011, p. 185). Ora, vejamos como a organização curricular da escola do século XIX estava associada ao que Foucault (2015) chamou de governamentalidade, atrelada a tecnologias do poder denominada por ele de biopolítica.

O currículo é muito mais do que uma forma de sistematizar “o que ensinar e como ensinar” nas escolas. Visto além de um guia, ele traz um ideal de homem a ser formado, e ainda, “não traz apenas informação”, mas sim uma forma de organização do conhecimento que corporifica formas particulares de “agir, sentir, falar e ver o mundo”.

Voltemos à poesia de Ledo Ivo. No seu contexto educacional, quem o ensinou a ver o mundo foi a escola de primeiras letras ou a greve e o povo? O currículo não é neutro, ele é base das práxis pedagógicas, é construído social e historicamente. Na verdade, estão permeados de elementos que estabelecem o que é aceito socialmente, por isso reflete relações de poder por estar associado a uma prática social.

Aqui, a perspectiva de história do currículo busca identificar os efeitos da proposta higienista na formação de estudantes da escola primária e nos cursos normais no início do século XX. Partimos do que Popkewitz conceituou como epistemologia social da escolarização. “Uso o conceito de *epistemologia* para me referir a formas como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, à forma de responder ao mundo e as concepções de ‘eu’.” (POPKEWITZ, 2011, p. 174, grifo nosso). A epistemologia social do autor fundamenta-se em argumentações que têm

como base o discurso ou práticas discursivas para historicizar o processo de escolarização.

Quanto à proposta de uma história inerente, a “epistemologia social” está ligada à forma como as ideias estão configuradas na organização do conhecimento escolar. Tem como base a virada linguística que se centra nos padrões discursivos que compõem o processo de escolarização. Segundo Popkewitz (2011), a epistemologia social histórica está ligada a um giro linguístico com os princípios de construção da história da filosofia da consciência em que privilegia os textos, os atores e eventos por meio de uma história que classifica cronologicamente associada a uma razão e racionalidade radical. “Os estudos históricos devem compreender que as categorias, distinções e definições empregadas definem o importante, o real e o ator, que nem sempre condiz com a realidade.” (POPKEWITZ, 2011, p. 195).

A linguagem não é apenas um conjunto de palavras e afirmações, mas também a fala, que é construída socialmente, como prática social, que modelam aquilo que é considerado verdadeiro ou falso. “As diferentes práticas são elas próprias estratégias que exigem uma investigação histórica para se determinar como formas de falar fazem parte de um conjunto de práticas simbólicas e não simbólicas e de tecnologias e instituições.” (POPKEWITZ, 2011, p. 195).

Nos sistemas de linguagem, estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo. Posicionar as pessoas como centro de produção da história é ver a história de forma determinista e fora da possibilidade de intervenção. “Uma parte da ‘virada linguística’ consiste reconhecer que, quando ‘usamos’ a linguagem, pode ocorrer que não sejamos nós que estejamos falando, mas a linguagem

que nos foi dada através de formações sociais que ocorreram no passado.” (POPKEWITZ, 2011, p. 194).

Essa epistemologia social inspirada na virada linguística não tira o sujeito da história, na verdade, ela descentraliza. A epistemologia social histórica, apesar de questionar as estruturas históricas da racionalização da filosofia da consciência, não rompe com o rigor e a racionalidade. A intenção de Popkewitz (2011, p. 185) é “tornar a razão e a racionalidade objetos de questionamento, ou seja, na verdade o que o autor pretende é explorar os sistemas particulares de ideias e regras de raciocínio que estão entranhados nas práticas da escola”.

Em síntese, a epistemologia social fornece um olhar para as regras e os padrões sociais que estabelecem conhecimentos, seja por meio do senso comum, seja pelo saber científico, que formam concepções sobre como “o mundo é formado e pelos quais as distinções, as categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do ‘eu’ são formadas através de nosso conhecimento sobre o mundo” (POPKEWITZ, 2011, p. 196). Esses conhecimentos são selecionados por determinado grupo hegemônico, e não são inocentes. Seguindo com a visão de Silva (2012, p. 8):

O processo de fabricação do currículo não é um processo meramente lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais, [...] necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

O currículo escolar, ontem e hoje, está dotado de conhecimentos considerados válidos socialmente, e a história do currículo seguindo a lógica

de investigação da epistemologia social, busca traçar “[...] uma história do currículo que pretenda ser uma história *social* do currículo não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (*e tem* efeitos) sobre as pessoas.” (SILVA, 2012, p. 10, grifo nossos). Por fim, é pela ótica da história do currículo que buscamos fundamentar nosso estudo sobre a influência do movimento higienista na formação dos currículos da escola primária no início do século XX. Vejamos na seção 2.1 como isso ocorreu.

2.1 As escolas primárias no contexto de reformas de modernização do currículo

A primeira metade do século XX caracterizou-se como uma época de mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais. A modernização, aliada à civilização, faria da busca pela felicidade pessoal uma lei na sociedade moderna que se estava formando no Brasil nos moldes das grandes nações europeias e norte-americanas. Foi o período de grandes reformas na política educacional tanto na República Velha (1889-1930) quanto na era Vargas (1930-1945), e foram atribuídas novas perspectivas para pensar na função da escola, principalmente o ensino primário, foco do nosso estudo, que passa da trilogia ler-escrever-contar para a formação científica e social.

Em todo o período histórico educacional aqui abordado, encontraremos um sistema dual de ensino, no qual os ensinos primário e secundário tinham funções diferentes e público igualmente diferenciado. Cada época trouxe suas expectativas de formação do cidadão, tanto em um viés mais popular quanto elitista. O ensino primário voltou-se para a formação popular da massa e preparava o trabalhador para lidar com o mercado de trabalho industrial, enquanto o ensino secundário continuou

com seu caráter humanístico, cuja principal função era preparar o sujeito para os mais altos cargos públicos e ingressar no ensino superior.

A educação durante toda a República Velha continuava com característica aristocrática. Para entendermos de que forma ocorreu a educação nesse período, é necessário fazermos um levantamento dos acontecimentos que antecederam a Proclamação da República; momento em que se destacavam os debates em torno de uma educação popular iniciada nos últimos decênios do século XIX; atrelados à resistência de uma camada intelectual ligada ao poder, resultando na reformulação dos programas da educação voltados para uma política social civilizadora, direcionada para a construção do país, para sua modernização e do povo. Diante desse contexto, convém destacar a observação de Cynthia Veiga acerca da educação nesse período.

No final do século XIX a educação brasileira vive um momento contraditório. Ocorre, de um lado, uma importante movimentação intelectual e política para a melhoria da qualidade pedagógica do ensino, enquanto as escolas públicas primárias funcionam em condições extremamente precárias em grande parte do Brasil. Em todo o período prevalece a iniciativa política de elaborar uma imensa quantidade de leis, regulamentos e decretos para a normalização de procedimentos, mas sem alterar significativamente a realidade concreta do ensino nas escolas. (VEIGA, 2007, p. 184).

Assim, desde a segunda metade do século XIX, observamos a emergência de debates em torno do que ensinar à grande massa e como ensinar. A questão política da educação popular envolveu, em todo o Ocidente, a discussão sobre uma ampliação e modernização dos programas acompanhados de uma organização administrativa e didático-pedagógica

do ensino primário. Esse momento foi palco para um intenso movimento, que relaciona as práticas estatais com a formação do comportamento dos indivíduos. Nesse momento criaram-se muitas instituições e ocorreram muitas intervenções que materializavam as ações do governo.

As ações do Estado-Nação estavam a serviço do “bem-estar de seus cidadãos”, incluindo a formação de comportamentos e disposições individuais. Nesse sentido, a racionalidade das ciências fundamentou as dinâmicas da sociedade moderna, a ciência era vista como parte da herança iluminista associada ao progresso da sociedade.

Com a mudança do regime político, as reformas educacionais consolidaram uma nova organização administrativa e pedagógica em toda a educação, em especial o ensino primário, que viria a se firmar no século XX como educação para o povo e para o trabalhador em consequência do surgimento do proletariado. Nesse momento, qual é a relação da escolarização e a arte de governar do Estado-Nação? Popkewitz (2011) acredita que seja importante fazer essa relação e, para tanto, apresenta dois aspectos básicos: o primeiro seria entender como a escolarização passou a ser um projeto do Estado de bem-estar comum no século XIX, como um dos instrumentos para a arte de governar. O segundo, seria entender como os projetos de reforma educacional que incluem “teorias” de currículo incorporavam sistemas de ciência como tecnologias que governam a forma como as crianças devem compreender quem elas são e o que são na sociedade. Os reformistas tinham visões diferentes de ciências, mas um elemento comum a todos era sistematizar racionalmente as atividades escolares e o desenvolvimento moral das crianças de forma progressiva.

A escola moderna e seus currículos reformados constituíram uma ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos deviam regular e disciplinar seu “eu”. A instrução foi organizada cientificamente

para focalizar os processos sociais/psicológicos pelos quais os indivíduos adquirem disposições, sensibilidades e consciência. Qual é a relação entre regulação e escolarização?

A noção de regulação nos ajuda a perceber o que é certo ou errado e bom ou ruim no processo de escolarização. Essa relação cria regulações no currículo em dois níveis segundo Popkewitz (2011): a escolarização impõe o que deve ser conhecido. Certos conteúdos são selecionados em uma vasta gama de possibilidades, e eles moldam a forma de reflexão e prática. O segundo nível de regulação implantado pelos currículos complementa o primeiro, em que a seleção do conhecimento válido para formação do cidadão não está dotada somente de saberes científicos, mas de regras sociais e padrões a serem seguidos pelos indivíduos.

Foi nessa época de debates intensos acerca do papel da escola primária na sociedade moderna que os conteúdos da escola primária foram redefinidos e ampliados, baseados nos ideais cientificistas – aritmética, física, química, história, geografia, etc. –, higiênico (higiene escolar, educação física, entre outros) e positivistas: moral, civismo e canto orfeônico. Segundo Souza (2008, p. 20), novas matérias foram introduzidas: “ciências físicas e naturais, história, geografia, música, geometria, instrução moral, educação física, desenho, instrução cívica e trabalhos manuais.”

No Brasil, um dos intelectuais atuantes nessa campanha foi Rui Barbosa, para quem a educação era concebida como um fator fundamental para a garantia das transformações econômicas, sociais e políticas necessárias ao país. “A formação do cidadão almejada em consonância com as mudanças da sociedade demandava uma modernização da escola em decorrência de seus conteúdos.” (SOUZA, 2008, p. 32). Na concepção dos intelectuais vanguardistas do fim do século XIX, era preciso atualizar

a educação nacional conforme os modelos escolares dos países ditos civilizados. Cynthia Veiga cita a atuação de Rui Barbosa na educação.

No apagar das luzes do Império destaca-se o monumental trabalho realizado por Rui Barbosa, que sugere duas reformas capazes de sanar problemas educacionais de quase sete décadas. [...] os projetos de reforma do jurista baiano configuram grande diagnóstico da educação brasileira. Rui Barbosa utiliza dados estatísticos, consulta especialista e visita instituições para analisar a alarmante situação do ensino no Brasil, além de apresentar dados e concepções pedagógicas de outros países para fundamentar suas proposições. (VEIGA, 2007, p. 184).

Rui Barbosa, intelectual ligado à política, foi considerado um homem além do seu tempo por apoiar seus pareceres nas ciências modernas a exemplo da Estatística. No que diz respeito à educação, ele foi muito atuante. Um de seus pareceres mais famosos e estudados é o da Reforma do ensino primário elaborado em 1882, para subsidiar as discussões acerca da Reforma educacional na Câmara de Deputados. Nesse parecer, Rui Barbosa propõe um ensino primário de caráter político e social baseado nos princípios cientificistas positivos contidos na teoria de Spencer, um dos pesquisadores e evolucionistas que, como visto, desenvolveram pesquisas na área da Biologia. Nesse sentido, o currículo spenceriano proposto por Rui Barbosa tomava como parâmetro a biopolítica, pois:

[...] a educação do corpo, a difusão das noções científicas e dos saberes instrumentais para o trabalho atrelado a educação moral e cívica compunham um amplo projeto civilizador cujo horizonte vislumbrava a modernização

do país, a construção da nação e a docilização⁵⁹ dos costumes das camadas populares. (SOUZA, 2008, p. 34).

Nesse objetivo, já podemos deduzir qual seria a principal tarefa da educação nesse período. A educação popular assume um caráter utilitário e prático; caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o espaço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio de limpeza e perfeição. De onde Rui Barbosa tirou esse modelo de programa de ensino primário?

De fato, no Brasil a discussão sobre a renovação dos programas do ensino primário intensificou-se no fim do século XIX quando a educação popular ganhou ênfase nos debates políticos, acompanhando os movimentos educacionais da Europa e dos Estados Unidos. Uma das bases teóricas pelas quais Rui Barbosa tinha afeição era a do filósofo evolucionista Herbert Spencer, que influenciou não somente os liberais em um modelo de República com o darwinismo social, mas desde muito tempo suas ideias nutriam os educadores e intelectuais em todo o Ocidente por meio de sua obra: *Educação intelectual, moral e física (1860)*. Segundo Souza (2008), esse livro propunha os conteúdos válidos a serem ensinados e enfatizava o papel da educação como aquela que prepara o homem para todas as atividades, ou seja, para a vida. Assim como expõe que o conhecimento de maior valor era a ciência, ele mostrou como cada ramo da ciência (Matemática, Física, Química, etc.) estava ligado à vida humana, assim como esses conhecimentos estavam intrinsecamente articulados com a boa administração do Estado e progresso (POPKEWITZ, 2011).

59 Souza (2008) utiliza o termo *dulcificação* na mesma perspectiva de Foucault ao denominar “docilização” no sentido de tornar dócil.

Em uma sociedade que busca o progresso, o ensino primário adquire um valor prático, a educação das massas também estava associada ao desenvolvimento econômico, preparando os trabalhadores para entender a sociedade industrial, mas também uma forma de controle ou segurança contra manifestações operárias, medida de segurança e de prevenção ao perigo social. Dessa maneira:

a educação da classe trabalhadora foi vista por muitos intelectuais, como ele, como uma medida de segurança de prevenção a perigo social. Ao mesmo tempo em que a educação prepararia o homem para a vida produtiva – o ganhar a vida –, tornava-se imprescindível que ela também preparasse as novas gerações para as responsabilidades com o governo de uma família e para a devida manutenção da integridade física. (SOUZA, 2008, p. 26).

Spencer ressaltou a importância não só de uma educação intelectual voltada para ciências, mas era necessária também uma educação moral e física. A moral estava centrada na valorização da família, puritanismo sexual, o respeito à autoridade, a integridade do caráter, a estima pela civilidade e polidez. “Para Spencer, a educação moral estava no cerne do melhoramento da sociedade, pois ela compreendia o reconhecimento do bem e do mal.” (SOUZA, 2008, p. 26). A educação moral disciplina as condutas (sem castigos). Nesse caso a escola é posta a serviço do grande empreendimento de moralização dos costumes. Cabia à educação física preparar o trabalhador em suas faculdades mentais e físicas, era uma orientação quanto à alimentação correta, vestuário, jogos e exercícios de ginástica.

Nesse sentido, o comportamento infantil foi percebido e visto como um momento propício a intervenções ligadas às boas condutas. A

preocupação com a infância e a mudança de visão social sobre ela, em si, não estava associada a um cuidado por se acreditar que a criança é um ser que precisa de atenção e cuidados, ou que, na verdade, não era um adulto em miniatura. Essa mudança de paradigma estava associada ao projeto da boa administração do estado de bem-estar capitalista se avaliada na ótica da governamentalidade de Foucault.

A mudança de paradigma acerca da infância na passagem do século XIX e XX ocasionou a indicação de certos cuidados agregados à “contenção das emoções, atenção ao excesso de mimos ou castigos físicos, o interesse pelo desenvolvimento físico e moral dos pequenos e uma postura crítica tanto em relação ao abandono das crianças quanto aos adultos que as negligenciam” (VEIGA, 2007, p. 210). Definiu-se uma nova postura e normatizações que conscientizavam os adultos sobre seu papel na formação dos futuros cidadãos.

De fato, a infância nas sociedades pré-modernas era marginalizada, e por muito tempo a infância foi tratada fisicamente como uma fase frágil suscetível a doenças e morte repentina. Mentalmente, acreditava-se que as crianças aprendiam como os adultos, eram adultos em miniatura. Não se reconheciam as particularidades do desenvolvimento físico e mental desses seres humanos. Assim, “desde o final do século XVII pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi afirmaram que as crianças tinham necessidades específicas, mas foram as pesquisas da biologia e da psicologia que fundamentaram cientificamente essas concepções pedagógicas” (VEIGA, 2007, p. 210). A pedologia, ou ciência da criança, estudava a criança em todos os seus aspectos fisiológicos, psicológicos e morais. Segundo Cynthia Veiga, essa área teve outros desdobramentos:

A pedologia se desdobrou em várias aplicações, que Édouard Claparède (1873-1940) englobou na

denominação 'pedotécnica': a pediatria (cura de doenças), a pedotécnica judiciária (avaliação jurídica dos atos delituosos da criança e sua regeneração), a pedagogia experimental (métodos educacionais para infância), a psicopedagogia (estudo das dificuldades de aprendizagem), e higiene infantil e a ortofrenia (análises das crianças ditas 'anormais'). (VEIGA, 2007, p. 211).

Todas essas áreas estavam voltadas para o cuidado físico e moral da criança, por meio de investigações e levantamento de dados voltado para estabelecimento de padrões fisiológicos e mentais. O que se pretendia com os dados levantados em estudos sobre a infância era realizar intervenções eficazes no corpo e na mente dos sujeitos desde sua tenra idade, para que assim pudesse prevenir futuros problemas sociais. Dito isso, voltemos para as contribuições das ciências que fundamentaram todas as pedotécnicas: a biologia e psicologia.

A organização dos saberes biológicos e psicológicos baseados na racionalidade científica trouxe para o mundo moderno grandes contribuições para área da Saúde e das Ciências Sociais. Essa última materializava a arte de governar presente nas ações do Estado-Nação que se firmavam como evidenciou Popkewitz (2011). Portanto, esse processo de sistematização racional não só organizou os saberes por área, por investigação e método; ele esteve presente em todas as ações voltadas para a sociedade e para formação das subjetividades. Vejamos:

Os estudos da biologia e da psicologia foram decisivos na definição das características infantis e influenciados, por sua vez, pela teoria da evolução das espécies de Charles Darwin (1809-1882). Os pesquisadores admitiam que a organização biológica e comportamento humano era resultado de um longo processo de adaptação ao meio. (VEIGA, 2007, p. 211).

A investigação desenvolvida na área da Biologia produzia dados sobre o crescimento, a maturação física, formas de adaptação do organismo ao meio, fatores hereditários, condicionamento endócrino e nervoso. Os dados obtidos pelos estudos estatísticos aplicados à biologia ajudaram a desenvolver as etapas de maturação do ser humano (fala, habilidades manuais, aprendizagens complexas e os estudos sobre hereditariedade (eugenia e genética). Por meio de testes de inteligência, fornecia a avaliação da adaptação ao meio. Cynthia Veiga (2007) descreve algumas contribuições das ciências biológicas do século XIX para a escolarização.

A aplicação pedagógica dessas descobertas alcançou significativa repercussão, já que pela primeira vez era possível avaliar de forma científica o desenvolvimento infantil. A partir de então, passou-se a elaborar dados objetivos, estabelecer, referência, comparar, realizar diagnósticos, apreciar variações e sistematizar o ensino de acordo com as diferenças individuais, estabelecidas mediante triagens de grupos médios, 'avançados' e 'retardados' de crianças. Outro aspecto evidenciado pelas pesquisas foi o da interferência de fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento da criança. (VEIGA, 2007, p. 212).

A biologia estudava a matéria física humana, e sua ligação com a promoção do Estado de bem-estar comum refletia no que estudamos anteriormente, que Foucault (2015) denominou de Biopolítica, o controle não partia das mentes, mas do corpo. O disciplinamento do corpo fez parte do discurso higienista que buscava o controle da saúde coletiva partindo do corpo individual como veremos mais adiante. Segundo Cynthia Veiga, as contribuições da psicologia foram:

A psicologia se apresentou como uma ciência com procedimentos objetivos de análise. Sua maior contribuição foi descrição estatística das fases evolutivas da criança. 'Do mesmo modo que os antropometristas definiram instrumentos e técnicas de mensuração física da biologia, os estudiosos da ciência psíquica mediram o comportamento mental de acordo com a idade ou a fase da infância.' O objetivo era obter dados gerais e comparáveis de conduta entre diferentes crianças ou grupos. A contribuição direta dos estudos na área psicologia foi o entendimento de que a educação deveria ocorrer antes mesmo do nascimento visando o ajustamento social da criança. (VEIGA, 2007, p. 213).

Os novos estudos influenciaram de forma marcante a organização escolar e em sua metodologia. A organização ocorre mediante classes por idade mental da criança. Como vimos em Hamilton (1992), a questão da classe na escolarização, no sentido que nós temos hoje, foi iniciada no período moderno apesar de encontrar indícios na antiguidade. A classificação na escolarização seguia um padrão estabelecido de selecionar as crianças de acordo com sua evolução psicológica por meio de testes. Os dados coletados nos testes "contribuíram expressivamente para homogeneização das classes escolares e o direcionamento de técnicas adequadas para cada grupo" (VEIGA, 2007, p. 213).

A origem desses testes foram os estudos de Francis Galton, e o primeiro a aplicá-los e utilizar denominação 'teste mental' foi James Catell (1860-1944). A vulgarização do procedimento, no entanto, se deve a Alfred Binet (1857-1911) e a Theodore Simon (1873-1961), que organizaram em Paris, em 1904, classes especiais para as crianças ditas menos dotadas. (VEIGA, 2007, p. 214).

Os testes mentais ficaram muito famosos nesse período por ser um modo de coletar dados sobre o comportamento mental das pessoas para assim enquadrá-las em um grupo. Como se estabeleciam esses grupos? Os testes mentais estabeleceram uma escala métrica da inteligência como critério objetivo para determinar as diferenças individuais no padrão de determinado grupo. Elabora-se nesse período o conceito de idade mental.

Para comparar os níveis obtidos nos testes, criou-se o conceito de testes de quociente de inteligência (QI). Segundo Veiga (2007, p. 214), os testes de QI foram idealizados por Wilhelm Stern (1871-1938), em que “o índice era obtido dividindo-se a ideia mental auferida nos testes pela idade cronológica e multiplicando-se o resultado por 100. Para maior precisão operacional foram estabelecidas categorizações: genial, normal, retardado, limítrofe”.

A instigação com os testes de QI também foi aplicada no tratamento das crianças- problema e de jovens com dificuldade de ajustamento, como os meninos vadios, delinquentes e perversos. Por meio das avaliações mentais e comportamentais, definiu-se o que era um comportamento desejável e o indesejável. O primeiro alvo dessas descobertas na área da Psicologia e Biologia foi o curso de formação de professores. Era preciso prepará-los para conhecer as características de seus alunos e, com base nisso, fazer a escolha do método adequado de aprendizagem observando o grau de evolução, ou melhor, para classe. [?]

Na perspectiva de Cynthia Veiga (2007), a psicologia e a biologia contribuíram para a discussão de novos métodos de ensino, na organização das classes escolares e no conhecimento das aptidões dos alunos da sua consideração física e mental. Foi nesse contexto que essas ciências formaram a base para a implementação da higiene escolar associada à racionalização dos processos educacionais. O currículo higiênico foi um dos instrumentos

de disseminação do ideário da racionalização da modernidade aliada a tecnologias de controle em massa.

O higienismo tinha como base as ciências e, por essa razão, os médicos, advogados, engenheiros, entre outros, agiam e determinavam as questões sociais tendo como base as pesquisas e as ciências específicas, entre elas, as já citadas, a psicologia, a biologia, a medicina e a estatística, assim como a pedologia, a fisiologia, biometria, psicometria, eugenia, entre outras. A crença nas ações desses homens por parte dos governantes e pelo povo estava relacionada com a visão que as “ciências” tinham como fonte sistemática e racional de busca por soluções dos problemas sociais que poderiam estar atrapalhando o progresso do país.

Um ponto importante a ser destacado foi a mudança do papel da mulher na sociedade moderna diante da mudança de paradigma com relação à criança, pois a infância tornou-se uma fase propícia para intervenções necessárias para formação de um “bom caráter”. Essa mudança poderia ser vista nas publicações dos periódicos da época que expressavam textos que serviam de guia para orientação como ser uma boa mãe, esposa, filha e principalmente uma boa dona de casa.

Ao cumprimento adequado dessas funções foram associadas a formação de crianças com bons hábitos de civilidade e a harmonia do grupo familiar. Outro aspecto digno de registro foi o desenvolvimento sobre a saúde e cuidados corporais, com ênfase no aleitamento materno. (VEIGA, 2007, p. 210).

Como podemos observar, os higienistas visavam ao papel da mãe educadora do lar: “Definiam a mulher como ser afetivo e frágil. Doçura e indulgência eram atributos que se somavam aos anteriores para demonstrar inferioridade da mulher, cujo cérebro, acreditavam, era

dominado pelo capricho ou instinto de coqueteria.” (TELLES, 2006, p. 429). A mulher estava submissa ao comando do homem e deveria dedicar-se exclusivamente à maternidade, à formação dos indivíduos da família.

Para que mulher as ações governamentais estavam voltadas nesse período? Havia duas ações; as ações para mulheres burguesas e para as pobres e operárias. “Os higienistas empenharam-se com afincos de formar a ‘Mãe burguesa’. As mulheres pobres, as vendedoras de rua, as lavadeiras vão sendo expulsas do centro, que se afrancesa, e de seus ofícios de sobrevivência.” (TELLES, 2006, p. 429). Um exemplo foi a visão que os higienistas empenharam em evidenciar sobre as prostitutas. Vejamos as palavras de Norma Telles:

As prostitutas e meretrizes continuam a percorrer a cidade e serão um dos tópicos prediletos dos sanitaristas, que investigam seus hábitos, diagnosticam sua ‘doença’ e tentam regulamentar a profissão. Em nome do ‘perigo venéreo’ domesticam a sexualidade feminina. Para os médicos, a mulher pobre se prostitui se iguala a uma criança selvagem que precisa de proteção superior. Se o ‘anjo do lar’ não tem sexualidade, a prostituta vive somente para satisfazer a devassidão de um apetite sexual excessivo. É leviana, inconstante e turbulenta. Adora o álcool e o fumo. É ignorante, burra, volúvel. (TELLES, 2006, p. 429-430).

Um exemplo que evidencia ações voltadas para a mulher burguesa, o “anjo do lar”, foram as campanhas de assistência às mães, com deveres para com a pátria e amamentação. As ações dos higienistas de amamentação, de orientação para formação da mulher “bela, recatada e do lar” não cabiam às mulheres pobres, às operárias e às prostitutas. Elas eram marginalizadas, mesmo em meio à mudança de paradigma com relação ao seu papel diante

da busca da civilização dos futuros cidadãos. A escolarização da mulher expressava um currículo como reguladores sociais, que evidenciava sua limitação ao espaço doméstico. Havia aulas de bons costumes, trabalhos manuais, prendas domésticas, costura, ler e contar.

Voltando à questão da racionalização pedagógica, no quesito organização educacional no início do século XX, segundo Souza (2008), a instrução pública ficou dividida em três níveis de ensino: primário, secundário e o superior, e instituídas as bases da estrutura organizacional e pedagógica da educação. Existindo também algumas instituições de educação pré-primária. O ensino primário dividia-se em preliminar obrigatório, destinava-se à formação do cidadão pela aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e rudimentos das ciências naturais e sociais, e em ensino complementar com o objetivo de ampliar a cultura geral.

No âmbito das instituições de ensino, “a partir de 1893 foram implantados os primeiros grupos escolares organizados nos modelos de escolas graduadas” (SOUZA, 2008, p. 39). Foi uma tentativa de acabar com a organização unitária, na qual o professor ministrava o ensino para alunos de diferentes níveis de adiantamento, ou turmas mistas. Ocorria o uso comum do método simultâneo em que os alunos eram divididos em pequenos grupos, os alunos com o mesmo grau de adiantamento. Essa separação se fazia por meio de um exame para constar o grau de estudo em que a criança se encontrava. Esse método surgiu em meio a algumas dificuldades encontradas pelos professores em acompanhar os vários grupos ao mesmo tempo. Essa dificuldade fez surgir um novo método, mais conhecido como “método Mútuo”, ou sistema monitorial. Nele o professor elegia os alunos em graus mais avançados de instrução para ensinar os que estavam iniciando seus estudos.

Segundo Souza (2008), os grupos escolares são a maior representação da racionalização pedagógica, melhor dizendo, da modernização da educação nos meandros do século XX. O movimento higienista buscou, por meio dessas instituições, combater as doenças físicas e mentais, indicando a construção de janelas para circulação do ar, banheiros e lavatórios, refeitórios, salas para meninos e sala para meninas, lugar para o lazer na hora do recreio.

As escolas graduadas que “encontravam respaldo na organização do trabalho fabril teve, de certo modo, boa aceitação pelos professores ávidos por soluções palatáveis aos problemas cotidianos do ensino” (SOUZA, 2008, p. 45). Entretanto, as escolas unitárias continuaram sendo grande maioria até a primeira metade do século XX. Elas estavam em maior número nas áreas rurais, fazendo uma rotulação entre grupos escolares, como se fossem escolas urbanas e escolas isoladas como escolas do campo. A racionalização também atinge esse tipo de escola, no sentido de que o professor continua ensinando em várias classes ao mesmo tempo e em uma mesma sala de aula, porém com programas, horários e exames para separar os alunos por grau de adiantamento. Um terceiro tipo de instituição escolar republicana foram as escolas reunidas, um prédio onde se reuniam escolas isoladas, estabelecendo divisão de trabalho. Foi considerada uma estratégia para reduzir os custos de aluguel de casas para os professores.

As reformas nessa primeira fase ampliaram os programas do ensino primário, excluíram a educação religiosa, reafirmando a laicidade da escola pública, e adotou-se o método intuitivo com o marco da renovação educacional. Os republicanos deram centralidade política ao ensino primário, buscando a organização administrativa e pedagógica racional e moderna. “Fez dela comprometida com o novo regime político, ligado a valores e virtudes cívicos patrióticos.” (SOUZA, 2008, p. 40).

De fato, a modernização e ampliação do currículo da escola primária trouxe avanços para a educação popular, porém encontrou muitas dificuldades de adaptações e aceitações entre os professores que encontraram dificuldades com as novas disciplinas científicas, no sentido de que eles davam prioridade à trilogia ler-escrever-contar e deixavam em segundo plano o ensino de Ciências, Geografia, História, Moral e Cívica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como buscamos ressaltar no decorrer das discussões, a escola moderna e seus currículos reformados constituíram uma ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos deviam regular e disciplinar seu “eu”. A escola foi um lócus de transmissão e de inculcação de saberes, alinhada aos interesses da sociedade moderna emergente.

Em meio ao avanço da modernização, industrialização e urbanização, ocasionado pelas mudanças sociais, políticas e econômicas a partir da década de 1930 no Brasil, segundo Francisco Filho (2004), o fim da política de oligarquias tornou-se um estopim para uma revolução, atendendo às exigências da época, em que o regime político dos governadores e o coronelismo não cabiam mais na nova sociedade. Para a educação, o momento histórico exigia mudanças, como a erradicação do analfabetismo e uma educação profissionalizante, voltada para preparar o cidadão para o mercado de trabalho. De modo geral, contudo, no Brasil, as oligarquias continuaram como um traço forte, e uma de suas maiores características era o coronelismo. Nesse sentido a educação continuava abandonada, com tímidas iniciativas e prevalecendo as escolas isoladas improvisadas em casa.

O contexto da escola primária no período em foco nos mostra como as reformas curriculares visavam à ampliação da modernização, a organização e racionalização pedagógica. Enfim, a educação escolarizada pautada nas ideias higienistas tinha como alicerce a moral e os “bons costumes”, tudo em nome da ordem e do progresso, como forma de docilizar e tornar útil o cidadão produtivo moderno.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.834-27.841, 23 dez. 1996.
- DALBOSCO, C. A. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.
- FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. *In*: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France, 1975-1976. Tradução de Maria Ermantina, Galvão. São Paulo: M. Fontes, 1999. p. 285-315.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2004.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.
- IVO, L. **Poesia completa, 1940-2004**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, T. da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SILVA, T. T. da. O currículo como prática de significação. *In*: SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, T. T. da. Apresentação. *In*: GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino de primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.
- TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: Del Priore, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 401-432.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.



SOBRE AUTORES

ALBA CLEIDE CALADO WANDERLEY

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Licenciada em História pela Universidade da Paraíba. Professora do Departamento Fundamentação da Educação (UFPB), Coordenadora do GEINCOS-CE-UFPB.

- E-mail: caladoalba@gmail.com

ALBERTINA MARIA RIBEIRO BRITO DE ARAÚJO

Professora do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB).

- E-mail: albertinari@hotmail.com
- ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1357-1366>

ALESSANDRO PIMENTA

É membro do MNDH - Movimento Nacional dos Direitos Humanos, desde 2009. É Professor Adjunto de Filosofia na UFT e Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia UFPR/UFT. Foi Professor Permanente no

Mestrado em Ética e Epistemologia da UFPI (Filosofia). É Avaliador de Cursos de Graduação (Presenciais e EAD) pelo INEP/MEC desde 2010. Participa do Núcleo de Sustentação *GT Filosofar e Ensinar a Filosofar* ligado à Anpof e integra o GT *Filosofia Hermenêutica*, também da Anpo. É membro da *Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales* (RIBETER) e *Red Temática de Investigación de Educación Rural* (RIER). Possui Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Filosofia. Foi Coordenador Institucional da Escola da Terra na UFT e membro da Escola da Terra da UFG-CAT e da UFU.

- E-mail: pimenta@uft.edu.br

ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES

Doutora em Educação pela UFPB. É docente vinculada ao Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da UFPB. Tem experiência na área de Educação com ênfase em currículo, políticas educacionais, formação de professores, educação integral e educação do campo. Docente credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), linha de Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares e membro do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas.

- E-mail: anaclaudia@ce.ufpb.br

ANA CRISTINA RABELO LOUREIRO

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1981). Concluiu o Curso de Especialização em Ajustamento Escolar na Universidade Estadual da Paraíba, em 1983 e o Mestrado em Educação pela mesma Universidade no ano de 2002, com área de

concentração em desenvolvimento humano e educação infantil. Doutora em Psicologia Social, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, na linha de pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral. Professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba, lotada no Departamento de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, atuando principalmente nos seguintes temas: relações sócio afetivas entre educador e educando; relações parentais, jogos infantis, processos de escolarização e políticas públicas de educação.

- E-mail: anacristinaloureiro1@gmail.com

ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade Federal em Alagoas. Licenciada em História (UFRPE) e em Pedagogia (UNINTER). Professora da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura.

- E-mail: andrea.giordanna@cedu.ufal.br

ANNE KAROLINE CANTALISE SENA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisa de iniciação científica, como bolsista, nas áreas de políticas educacionais, currículo e formação docente desde 2017. Colaboradora da secretaria da Revista Espaço do Currículo. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas.

- E-mail: annecantalic@gmail.com

BIANCA MILENA DANTAS

Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

- E-mail: biancamilenadantas@gmail.com

CINTIA GOMES DA SILVA

Professora dos anos iniciais no município de Joaquim Gomes (Maceió-AL). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Juventudes, Culturas e Formação. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – Ufal - 2019). Especialista em Gerontologia Social Pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) - (2019). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - (Ufal) - (2016).

- E-mail: cintiagomes22@hotmail.com

EDLENE CAVALCANTI SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2019), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de Formação de Professores: Gestão e Política da Educação. Tem experiência na área de formação docente, ciências exatas e da natureza e Gestão Escolar/Administração, com ênfase em prática de ensino, estágio supervisionado em educação e pesquisa científica no Departamento de Formação Pedagógica - CEDU- UFAL, atuando principalmente nos seguintes temas: estágio em gestão/gestão e política/projeto pedagógico/resolução de problemas matemáticos/metodologia da matemática/formação de

professores/ currículo/. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática - GPEM - CEDU - UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional - GAE - PPGE- CEDU - UFAL.

- ORCID: [0000-0003-2218-7753](https://orcid.org/0000-0003-2218-7753)
- E-mail: edleneufal@gmail.com

ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES

Professora Associada II da Universidade Federal de Alagoas, Lotada no Centro de Educação com atuação no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É professora colaboradora do Programa de Avaliação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2352567866641388>.

- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>
- E-mail: elionend@uol.com.br

EVANDRO MEDEIROS

Doutorando em Educação pela UFPB. Mestre em Educação pela UFSC. Graduado em Pedagogia pela UFPA. Professor da Faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudestes do Pará. Membro do Membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo - GPEPMS/UFPB.

- Email: evandrom@unifesspa.edu.br

ELIZABETE AMORIM DE ALMEIDA MELO

Professora do Centro de Educação – CEDU/UFAL. Licenciada em Filosofia (UFAL), Mestre em Educação (FE/UNICAMP) e Doutora em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/ Ensino de Filosofia.

- E-mail: elizabeth.amorim@yahoo.com.br

FABÍOLA MÔNICA DA SILVA GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestrado e Doutorado em Psicologia Cognitiva (UFPE). Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPPGFP da UEPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da UFPE. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento – GEPELLL- DGp-Cnpq. Membro do GT 59 da Psicologia e Políticas Educacionais (ANPPEP), Pesquisadora do Núcleo de Acessibilidade Inclusiva (NAI/UEPB).

- E-mail: francesfabiola@gmail.com

FRANCESC BUSCÀ

Professor Associado do Departamento de Didática Aplicada da Faculdade de Educação (Universidade de Barcelona - Espanha). Doutor pela Universidade de Barcelona e membro do Grupo de Pesquisa GISEAFE (Grupo de Pesquisa Social e Educacional em Atividade Física e Esporte)

do Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha (Universidade de Barcelona).

- E-mail: fbusca@ub.edu

GABRIELLY NAYARA COSTA COUTINHO

Graduanda em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba. Desenvolveu pesquisa de iniciação científica como voluntária nas áreas de Políticas Educacionais e Educação Integral. Atuou como bolsista no Residência Pedagógica, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, em uma comunidade quilombola localizada no município de João Pessoa, PB. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas.

- E-mail: gabynayara@live.com

JEANE TRANQUELINO DA SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Educação (2017) e Pós Graduação na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (2010) pela mesma Universidade. Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional Lato Sensu e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Atualmente é Professora do Município de Rio Tinto e membro da Secretaria da Cidadania e Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores. Atuando como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (GEPEEES) Campus IV Mamanguape-Rio Tinto/PB e

do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais da UFPB (GEPEDUPSS).

- E-mail: jeanemestrelopes@gmail.com

LARISSA RIBEIRO FLORENTINO

Graduação e Licenciatura em Psicologia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Formação clínica, com ênfase em Logoteoria e Logoterapia. Possui pesquisas na área de Psicologia e Educação. É pós-graduanda, em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), a pessoas com TEA e DI, a qual atua como psicóloga atualmente.

- E-mail: larissaflorentinoribeiro@gmail.com

LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI

Doutora em Educação: currículo pela PUCSP. Mestre em Educação pela UFRGS. Graduada em Pedagogia (UFU-MG). Professora Titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, Campus Maceió. Pós-Doutorado em Educação na UC-Berkeley (Califórnia-USA) e na UNIFI (Florença-IT). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Currículo, atividade docente e subjetividades”.

- E-mail: lcvpizzi@hotmail.com

LILIAN BÁRBARA CAVALCANTE CARDOSO

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas

(UFAL,) é graduada em Pedagogia na mesma instituição. Especialista em Psicopedagogia formada pelo Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas (IBESA). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação de Maceió (SEMED) e desenvolve pesquisa junto ao Grupo de Pesquisa Juventudes, Cultura e Formação vinculado ao CNPq/UFAL.

- E-mail lilianbarbara.cc@gmail.com

LINONLY JESUS ALENCAR PEREIRA

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, professor do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

- E-mail: linonly@unilab.edu.br
- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4604-5517>

LUANA PATRÍCIA COSTA SILVA

Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), *Campus Amargosa-BA*. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Agroecologia. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus - Núcleo de Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da classe trabalhadora.

- E-mail: luanacosta@ufrb.edu.br
- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7949-0975>

LUCIÉLIO MARINHO

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professor do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

- E-mail: leomarinhosufpb@gmail.com
- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5872-4349>

LUCINETE GADELHA DA COSTA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), Especialista em Educação Popular (1998), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2001), Doutora em Educação - Universidade Federal da Paraíba (2012). Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas- UEA, vinculada ao curso de Pedagogia, Programa de Pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC/UEA). Ministra disciplinas e desenvolve estudos relacionados aos temas: Formação de Professores, Gestão educacional, Currículo, Educação Popular, Educação do Campo e Ensino de Ciências. Atualmente coordena o Curso de Pedagogia do Campo Caruari-AM, representante na coordenação do Dinter em Educação UEA/ PROPED-UERJ e participa da coordenação do Comitê de Educação do Campo do Estado do Amazonas, integrando o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

E-mail: lucinetegadelha@gmail.com

MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA

Doutoranda em Educação e mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PPGE). Especialista em Psicopedagogia; Coordenação, Orientação e supervisão Educacional. Graduada em Pedagogia. Funcionária pública, concursada na Prefeitura Municipal de Baía da Traição e na Prefeitura Municipal de Capim. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos e Atuando como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (GEPEES) Campus IV Mamanguape-Rio Tinto/PB.

- E-mail: alasilvalopes@hotmail.com

MARIA EDELUZA FERREIRA PINTO

Graduada Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2000), especialista em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade pela ULBRA (2001), Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2005) e doutoranda em Educação - DINTER - UEA/PROPED-UERJ. Professora da Universidade do Estado do Amazonas- UEA, vinculada ao curso de Pedagogia, participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC/UEA). Ministra disciplinas com os temas: Formação de Professores, Didática, Estágio e Pesquisa e Prática Pedagógica. Atuou como coordenadora pedagógica nos cursos de Pedagogia/Parfor/UEA(2012-2015), Especialização em Gestão de Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas (2015-2016) e atualmente coordena o Curso de Pedagogia do Campo Maués-AM, professora de

Estágio supervisionado no curso de Pedagogia/Parfor/UEA e membro do Comitê Estadual de Educação do Campo.

- E-mail: edeluza@hotmail.com

MARIA JEANE BOMFIM RAMOS

Professora da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED. Doutora em educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

- E-mail: jeanebsilva2014@gmail.com
- Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8119008875795017>

MARIA LÍGIA ISÍDIO ALVES

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista Capes/ Fapesq. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório da Educação Popular, vinculado ao CNPq. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus - Núcleo de Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da classe trabalhadora.

E-mail: ligia.isidio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6177-1827>

MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Professora do Departamento de Educação do Campo do Centro

de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB.

- E-mail: socorroxbatista@gmail.com
- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7202-1041>

PABLO VICENTE MENDES DE OLIVEIRA QUEIROZ

Professor adjunto da área de Desenvolvimento Humano (Infância, Adolescência, Adulterez e Velhice) da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

- E-mail: pabloqueiroz@live.co.uk

RAFAELA GOMES DA SILVA

Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

- E-mail: rafaela97gomes@gmail.com

RAMOFLY BICALHO

Professor Associado II na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF. Atua

com as seguintes temáticas: História da Educação do Campo e Movimentos Sociais. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

- E-mail: ramofly@gmail.com

ROSEANE MARIA DE AMORIM

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora da Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento Fundamentação da Educação e do Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFPE.

- E-mail: roseanemamorim@gmail.com

ROSER BOIX

Professora Titular do Departamento de Didática e Organização Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Autora de publicações nacionais e internacionais sobre escolas rurais. Pesquisadora principal e membro de projetos nacionais e internacionais em escolas rurais.

- E-mail: rboixt@gmail.com.

SALOMÃO HAGE

Doutor em Educação pela PUC/ SP. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, coordenador do

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum paraense de Educação do Campo.

- Email: salomaohage@yahoo.com.br.

SEVERINO BEZERRA DA SILVA

Professor Associado IV da UFPB, atuando na Graduação e na Pós-Graduação em Educação, lotado no Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação, *Campus I*. Graduado em História. Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório da Educação Popular, vinculado ao CNPq.

- E-mail: severinobsilva@uol.com.br
- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>

SUZE SALES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-SP (2018), com realização de pesquisa Sanduíche na Universidade de Lisboa (2017), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2007). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (2004). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins. Foi Coordenadora Institucional do PROCAMPO e do Pibid-Diversidade da Universidade Federal do Piauí (2012-2013). Coordenou a equipe de implantação da Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas em Educação do Campo da UFT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Filosofia da Educação, Marxismo, Ensino de

Filosofia, Pedagogia Histórico-Crítica, Formação de Professores, Educação do Campo e Políticas para Educação do Campo.

- E-mail: suze@uft.edu.br

VANDERLETE PEREIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1992), Especialista em Educação Infantil (1996), pelo Centro Universitário Luterano de Manaus, Mestre em Educação (2012), pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural - linha Culturas Infantis (UNICAMP) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para Educação em Ciências na Amazônia - GEPEC (UEA). Professora da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Curso de Pedagogia, ministra disciplinas relacionadas aos temas: criança e infância. Voluntária no Projeto Creche para Todas as Crianças da Fundação Abrinq. Integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

- E-mail: vanderletesilva@yahoo.com.br

WALTER MATIAS LIMA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ CEDU/UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

- E-mail: waltermatias@gmail.com

editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

 Este livro foi diagramado pela Editora
da UFPA em Novembro de 2020,
utilizando a fonte Myriad Pro.