

RTPS

Revista Trabalho, Política e Sociedade

Vol. IV, nº 07, Julho-Dezembro/2019

ISSN 2526-2319



RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade

Vol. IV, nº 07, julho-dezembro/2019

ISSN 2526-2319

DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps>

EXPEDIENTE



Reitor

Ricardo Luiz Louro Berbara

Vice-reitor

Luiz Carlos de Oliveira Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Alexandre Fortes

Diretor do Instituto Multidisciplinar

Paulo Cosme de Oliveira

Chefe do Departamento de Educação e Sociedade

Patrícia Bastos de Azevedo

Coordenador do PPGEduc

José Henrique dos Santos

Editor Gerente da RTPS

José dos Santos Souza

Comitê Editorial

Bruno de Oliveira Figueiredo, FAETEC, Brasil

José dos Santos Souza, UFRRJ, Brasil

Miriam Morelli Lima, UFRRJ, Brasil

Rodrigo Coutinho Andrade, UFRRJ, Brasil

Thiago de Jesus Esteves, CEFET/RJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

- Adrián Sotelo Valencia, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Antônio de Pádua Bosi, UNIOESTE, Brasil
- Antonio Thomaz Jr., UNESP, Brasil
- Aparecida Neri de Souza, UNICAMP, Brasil
- Belmiro Gil Cabrito, Universidade de Lisboa, Portugal
- Caio Antunes, UFG, Brasil
- Carlos Frederico Bernardo Loureiro, UFRJ, Brasil
- Célia Regina Otranto, UFRRJ, Brasil
- Claudia M. F. Mazzei Nogueira, UNIFESP, Brasil
- Davisson Cangussu de Souza, UNIFESP, Brasil
- Gaudêncio Frigotto, UERJ, Brasil
- Geórgia S. dos Santos Cêa, UFAL, Brasil
- Geresa Tavares D'Ávila, UFRRJ, Brasil
- Henrique José D. Amorim, UNIFESP, Brasil
- Hugo Leonardo Fonseca da Silva, UFG, Brasil
- José Barata-Moura, Universidade de Lisboa, Portugal
- José Maria Valcuende Del Río, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
- Jussara Marques de Macedo, UFRJ, Brasil
- Lia Maria Teixeira Oliveira, UFRRJ, Brasil
- Mara Regina Martins Jacomeli, UNICAMP, Brasil
- Marcelo Badaró Mattos, UFF, Brasil
- Marco Antonio Perruso, UFRRJ, Brasil
- Olgaíses Cabral Maués, UFPA, Brasil
- Patrícia Vieira Trópia, UFU, Brasil
- Paula Regina Pereira Marcelino, USP, Brasil
- Ricardo Luiz Coltro Antunes, UNICAMP, Brasil
- Robson Dias da Silva, UFRRJ, Brasil
- Sonia Maria Rummert, UFF, Brasil
- Vania Motta, UFRJ, Brasil
- Vera Lúcia Jacob Chaves, UFPA, Brasil
- Virginia M^ª. Gomes de Mattos Fontes, UFF, Brasil

Endereço Postal

UFRRJ/Campus Universitário Nova Iguaçu

Instituto Multidisciplinar

Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS)

Rua Saverio José Bruno, S/N - Mód. Biblioteca, Sala 206

Moquetá – Nova Iguaçu – RJ / CEP: 26285-021

Telefone: (21) 2669-0817

E-mail: rtps@ufrj.br / URL: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Trabalho, Política e Sociedade (*On-Line*) / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. IV, nº 07. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2019.
V.

Semestral
ISSN: 2526-2319

1. Trabalho - periódicos. 2. Política - periódicos. 3. Sociedade - periódicos. 4. Trabalho e Educação - periódicos.
I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação e Sociedade.

CDD: 300



SUMÁRIO

Editorial	11
-----------------	----

DOSSIÊ TEMÁTICO

Apresentação do Dossiê "Educação Popular: desafios e perspectivas"	17
<i>Arlete Ramos dos Santos; Ramofly Bicalho dos Santos; Cláudio Pinto Nunes</i>	
O trabalho na sociedade globalizada: uma reflexão da educação popular em Guiné Bissau e no Brasil	23
<i>Augusto Cardoso; Marizéte Silva Souza; Siomara Castro Nery</i>	
La educación popular en proceso de construcción del Estado comunal en Venezuela	39
<i>Samuel H. Carvajal Ruiz; Paulina E. Villasmil Socorro</i>	
Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros	51
<i>Washington Cesar Shoiti Nozu; Michele Aparecida de Sá; Allan Rocha Damasceno</i>	
A educação do campo no MST como ferramenta de construção da hegemonia	65
<i>Ramofly Bicalho; Isabella de Mello Leite</i>	
Literatura de cordel e educação de jovens e adultos: de repente juntos no processo de letramento	79
<i>Gilvan dos Santos Sousa; Arlete Ramos dos Santos</i>	
Notícias sobre as escolas do campo em Goiás: um estudo de caso sobre o que a imprensa goiana diz ou oculta sobre o fechamento das escolas	99
<i>Amone Inacia Alves</i>	
Curso pré-vestibular "Universidade para Todos"	111
<i>Erivan Coqueiro Sousa; Cláudio Pinto Nunes</i>	
Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais	123
<i>Salomão A. M. Hage; Sérgio Roberto Moraes Corrêa</i>	
A formação de educadores do campo e o habitus professoral: reflexões sobre a teoria de Pierre Bourdieu	143
<i>Pedro Clei Sanches Macedo</i>	

ARTIGOS

O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil	159
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira

Veias abertas para a privatização na educação brasileira: supremacia da lógica empresarial	171
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Jussara Marques de Macedo; Vânia Cardoso da Motta

ENSAIOS

Desenvolvimento e hegemonia para uma educação pública e popular no capitalismo periférico	191
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Everton Werneck de Almeida

Diálogo social e reordenamento das relações de trabalho e de poder na atualidade	209
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

Bruno de Oliveira Figueiredo



SUMMARY

Editorial	11
-----------------	----

THEMATIC DOSSIER

Presentation of the Dossier "Popular Education: challenges and prospects"	17
<i>Arlete Ramos dos Santos; Ramofly Bicalho dos Santos; Claudio Pinto Nunes</i>	
Work in globalized society: a reflection of popular education in Guinea Bissau and Brazil	23
<i>Augusto Cardoso; Marizéte Silva Souza; Siomara Castro Nery</i>	
Popular education in the construction process of the communal state in Venezuela	39
<i>Samuel H. Carvajal Ruiz; Paulina E. Villasmil Socorro</i>	
Special education in rural and indigenous schools: configurations in brazilian microcontexts	51
<i>Washington Cesar Shoiti Nozu; Michele Aparecida de Sá; Allan Rocha Damasceno</i>	
Field education in the MST as a hegemony construction tool	65
<i>Ramofly Bicalho; Isabella de Mello Leite</i>	
Cordel literature and youth and adult education: suddenly together in the literacy process	79
<i>Gilvan dos Santos Sousa; Arlete Ramos dos Santos</i>	
News about the field schools in Goiás: a case study on what the press from Goiás says or hides about closing of the schools	99
<i>Amone Inacia Alves</i>	
"University for All" – preparatory course for university admission exam	111
<i>Erivan Coqueiro Sousa; Cláudio Pinto Nunes</i>	
Popular education and field education in Amazon: analysis from the social movements	123
<i>Salomão A. M. Hage; Sérgio Roberto Moraes Corrêa</i>	
The training of field educators and professional habitus: reflections on Pierre Bourdieu's Theory	143
<i>Pedro Clei Sanches Macedo</i>	



ARTICLES

- The Lemann Group and the new hegemony private apparatus type in
Brazilian educational field 159
Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira

- Open veins for privatization in Brazilian education: supremacy of
business logic 171
Jussara Marques de Macedo; Vânia Cardoso da Motta

ESSAYS

- Development and hegemony for public and popular education in the
peripheric capitalism 191
Everton Werneck de Almeida

- Social dialogue and reorganization of labor and power relations nowadays 209
Bruno de Oliveira Figueiredo



ÍNDICE

Editorial	11
-----------------	----

DOSSIER TEMÁTICO

Presentación del dossier "Educación Popular: desafíos y perspectivas"	17
<i>Arlete Ramos dos Santos; Ramofly Bicalho dos Santos; Cláudio Pinto Nunes</i>	
El trabajo en la sociedad globalizada: un reflejo de la educación popular en Guinea Bissau y Brasil	23
<i>Augusto Cardoso; Marizéte Silva Souza; Siomara Castro Nery</i>	
La educación popular en proceso de construcción del Estado comunal en Venezuela	39
<i>Samuel H. Carvajal Ruíz; Paulina E. Villasmil Socorro</i>	
Educación especial en escuelas rurales e indígenas: configuraciones en micro contextos brasileños	51
<i>Washington Cesar Shoiti Nozu; Michele Aparecida de Sá; Allan Rocha Damasceno</i>	
Educación de campo en el MST como herramienta de construcción de hegemonía	65
<i>Ramofly Bicalho; Isabella de Mello Leite</i>	
Literatura de cordel y educación para jóvenes y adultos: juntos repentinamente en el proceso de letras	79
<i>Gilvan dos Santos Sousa; Arlete Ramos dos Santos</i>	
Noticias sobre las escuelas del campo en Goiás: un estudio de caso sobre lo que dice u oculta la prensa <i>goiana</i> acerca de cierre de escuelas.	99
<i>Amone Inacia Alves</i>	
Curso preparatorio para examen de ingreso "Universidad para Todos"	111
<i>Erivan Coqueiro Sousa; Cláudio Pinto Nunes</i>	
Educación popular y educación del campo en Amazónica: análisis desde los movimientos sociales	123
<i>Salomão A. M. Hage; Sérgio Roberto Moraes Corrêa</i>	
La formación de educadores de campo y hábitos profesionales: reflexiones sobre la teoría de Pierre Bourdieu	143
<i>Pedro Clei Sanches Macedo</i>	



ARTÍCULOS

- El Grupo Lemann y el nuevo tipo de aparato privado de hegemonía en el campo educativo brasileño 159
Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira
- Venas abiertas de la privatización en la educación brasileña: supremacía de la lógica de negocio 171
Jussara Marques de Macedo; Vânia Cardoso da Motta

ENSAYOS

- Desarrollo y hegemonía para una educación pública y popular en el capitalismo periférico 191
Everton Werneck de Almeida
- Diálogo social y reorganización de las relaciones laborales y de poder en el presente 209
Bruno de Oliveira Figueiredo



EDITORIAL

A comunicação científica tem sofrido mudanças significativas nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 2000. Estas mudanças se devem principalmente ao avanço da aplicação de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no trabalho editorial dos periódicos científicos do mundo inteiro. Hoje em dia, não faz mais sentido um periódico científico, ainda que seja produzido na forma impressa, não ter também uma versão *on-line*. Tanto é assim que hoje muitos periódicos estão encerrando suas edições impressas e mantendo somente as versões *on-line*, que demandam custos e tempo de produção bem menores. Inclusive, os periódicos que surgiram mais recentemente, como é o caso da *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, foram implantados apenas em versão *on-line*, salvo raríssimas exceções. O fato é que a *internet* tornou viável a edição de periódicos que não tinham condições financeiras de manter uma edição impressa.

Por um lado, o avanço da aplicação cada vez mais intensa das TICs transformou o trabalho editorial, trazendo benefícios consideráveis, tais como: diminuição de custos de produção, maior agilidade e flexibilidade produtiva, ampliação do acesso à comunicação científica etc. Mas por outro lado, junto a estes benefícios vieram também: a ampliação das possibilidades de controle interno e externo do trabalho editorial, o estabelecimento de mecanismos de mensuração que permitem avaliação interna e externa, maior padronização do formato dos textos científicos de acordo com concepções de áreas científicas hegemônicas etc. O fato é que, ao considerarmos os benefícios e malefícios, é possível observar que a competitividade entre os periódicos científicos foi a maior beneficiada com estas transformações no trabalho editorial. Mas não se pode negar que, contraditoriamente, a ampliação do acesso livre ao texto científico propiciada por estas transformações é uma das maiores conquistas de nossa época! Se por um lado temos significativa ampliação do controle externo e acirramento da competitividade editorial, por outro lado, temos também maior democratização do acesso ao texto científico.

A RTPS nasceu em 2006, em pleno contexto destas transformações no trabalho editorial. O que nos motivava, na época em que os membros do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) decidiram por criar um periódico científico, eram muito mais as contradições deste processo de ampliação de possibilidades editoriais a partir dos recursos de informática do que a tendência em si. Nossa pretensão era instituir um veículo de comunicação científica aberto à reflexão e ao debate de questões sociais, políticas, econômicas e educacionais que perpassam a relação ontológica existente entre o trabalho, a política e a sociabilidade contemporânea. As TICs disponíveis em nossa Universidade abriam plenas possibilidades para a criação de



um periódico *on-line* semestral, de acesso livre, conforme pretendíamos criar. Queríamos um periódico para fomentar e disseminar produções científicas e debates de diferentes áreas e vertentes teóricas e metodológicas, que tivessem o trabalho como referência de suas análises, sejam elas fruto de análises baseadas em dados empíricos ou baseadas e revisões teóricas e conceituais.

No início pareceu-nos ousada a iniciativa. Apropriamo-nos dos debates e das articulações existentes entre os editores científicos de nossa Área de Atuação, que é a de Ciências Humanas, mais especificamente a Educação. Esta busca foi propiciada pelo contexto em que vivíamos em 2006. Nesta época estava ocorrendo a estruturação do Fórum de Editores Científicos da Área de Educação (FEPAE), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), de modo que a publicação do nosso primeiro número se deu no momento em que nos inserimos neste Fórum. Nossa participação ativa no processo de criação e estruturação do FEPAE foi bastante rica e nos municiou para a estruturação de um projeto editorial sólido para a RTPS. Hoje, olhando para trás, percebemos que a estruturação da RTPS se deu no contexto de estruturação do FEPAE e isto nos trouxe muitos benefícios, pois nos permitiu projetar a RTPS de acordo com os padrões mais elevados da avaliação dos periódicos científicos, dentro de nossas possibilidades institucionais e pessoais. Ao mesmo tempo, foi possível para nós demarcar posicionamento frente aos debates sobre critérios de avaliação de periódicos que, muitas vezes, prejudicavam aqueles que estavam iniciando seu trabalho, como era o caso da equipe editorial da RTPS. Pudemos absorver muitas coisas desse processo, mas também pudemos intervir produtivamente nele. Foi uma via de mão dupla, enfim. Hoje, temos clareza de que este contexto nos permitiu, assim como permitiu ao FEPAE, estruturarmo-nos em bases sólidas. Nosso trabalho tem demonstrado isto a cada número que editamos.

É nesta perspectiva que este novo número da revista traz o Dossiê "*Educação Popular: desafios e perspectivas*", organizado por Arlete Ramos dos Santos, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Ramofly Bicalho, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e Claudio Pinto Nunes, também da UESB. Este Dossiê traz para o debate científico questões da educação popular, um tema bastante caro para a organização e luta histórica dos trabalhadores.

Na sociedade em que vivemos, a educação tem sido negada a uma parcela bastante significativa da população: aos negros, aos pobres, aos moradores das periferias urbanas, aos trabalhadores rurais, aos ribeirinhos, aos indígenas etc. Apesar das reivindicações populares, os governos não têm sido sensíveis às demandas dessa população por escolarização básica. Mesmo quando é atendida, esta população não tem tido o sucesso desejado em suas trajetórias escolares. Trazer à tona a discussão sobre as iniciativas populares para garantir o acesso ao conhecimento é oportuno para o momento atual do país, além de ser um tema que merece atenção especial daqueles que desenvolvem estudos e pesquisas em áreas que perpassam as mediações existentes entre o trabalho, a política e a sociedade.

Neste cerne reside a relevância do Dossiê "*Educação Popular: desafios e perspectivas*". Nele foram agrupados nove artigos de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, mas que têm um elemento em comum: a preocupação em democratizar o acesso ao conhecimento básico para aqueles a quem a educação tem sido negada.

Além do dossiê, este número da revista traz dois artigos científicos. O primeiro trata da inserção do empresariado no campo educacional, tomando como referência empírica a atuação da Fundação Lemann na política pública de Educação Básica. Seu objetivo é explicar os princípios norteadores, os objetivos e as estratégias da ação desta Fundação e demonstrar que sua intervenção na política pública de educação faz parte de um projeto de reordenamento da dominação burguesa em um contexto de crise orgânica do capital.

O segundo artigo trata dos recentes encaminhamentos de políticas públicas para a educação brasileira. Seu propósito é indicar a configuração da correlação de forças políticas nos governos do Partido dos Trabalhadores. A partir de análise de documentos, a análise indica a perspectiva privatista empresarial como principal referência norteadora do conjunto das políticas públicas para a educação básica implementadas neste período, contando com o consentimento ativo de organizações da sociedade civil empresarial/acadêmicas e integrantes de movimentos sociais combativos, o que levou ao que as autoras apontam como um momento em que foram “abertas as veias” para a privatização da educação no país.

Além dos artigos, este número da RTPS conta também com dois ensaios teóricos. O primeiro abre um questionamento sobre o tipo de desenvolvimento do país e de sua inserção na divisão internacional do trabalho, o que poderia favorecer ou constranger a construção de uma educação que, além de pública, fosse também popular. Tendo como referência teórica o conceito de hegemonia, o ensaio aponta para a necessidade de construção de um projeto contra-hegemônico que possa orientar o modelo de desenvolvimento do país e da política educacional numa perspectiva mais popular e democrática.

O segundo ensaio discute o diálogo social no estágio atual de desenvolvimento do capital, com intuito de explicar seu caráter político e ideológico no contexto da relação entre as classes sociais. Tendo como referência um denso arsenal bibliográfico sobre o tema, o autor aponta evidências de que, no estágio atual do desenvolvimento do capital, o diálogo social, à pretexto de renovar as relações entre capital e trabalho, na realidade, trata-se de uma estratégia de renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classes para garantir a manutenção da hegemonia burguesa em um contexto de crise orgânica do capital.

Tanto o conjunto de textos que compõem o Dossiê Temático quanto os artigos e os ensaios são responsáveis por trazer à tona informações e reflexões bastante pertinentes para a compreensão da educação negada aos trabalhadores e da dinâmica de manutenção da hegemonia na sociedade em que vivemos. Acreditamos que, com a publicação deste mais novo número, a RTPS mais uma vez cumpre o seu papel na socialização do conhecimento por meio do acesso livre a publicações científicas de qualidade, reconhecidas por pares, de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Desejamos a todos e todas uma boa leitura.

Em Nova Iguaçu (RJ), 30 de dezembro de 2019.
Prof. Dr. José dos Santos Souza
Editor da RTPS



Dossiê
“Educação Popular:
desafios e perspectivas”

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ “EDUCAÇÃO POPULAR: desafios e perspectivas”

PRESENTATION OF THE DOSSIER “POPULAR EDUCATION:
challenges and prospects”

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER “EDUCACION POPULAR:
desafíos y perspectivas”

Arlete Ramos dos Santos¹
Ramofly Bicalho dos Santos²
Claudio Pinto Nunes³

O Dossiê *Educação Popular: desafios e perspectivas* que compõe esta edição da RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade nasce da necessidade de agregar um conjunto de estudos que são representativos da vasta experiência de pesquisa que tem se desenvolvido ao longo de anos sobre a educação, de modo geral, e sobre a educação popular, de modo mais específico.

Os temas abordados nos artigos que se agrupam neste dossiê contemplam significativa diversidade de temáticas acerca da educação popular, em diálogo com a educação do campo, em diversos territórios da América Latina.

Ressalta-se que a relevância histórica, social e científica de se trazer para os leitores as discussões da Educação Popular em diferentes aspectos e contextos contemplados no presente dossiê apresenta considerável pertinência e potencial de impacto na

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEDCECC/CNPq). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0217-3805> E-mail: arlerp@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como docente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0571-6481> E-mail: ramofly@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961> E-mail: claudionunesba@hotmail.com

Área de Educação. As pesquisas e problematizações apresentadas dialogam com diversas correntes de pensamentos presentes na contemporaneidade educacional.

Durante séculos, a formação destinada às classes populares vinculou-se a um modelo "importado" de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo, estigmatizado e invisibilizado pela sociedade brasileira, multiplicam-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos.

Havia também nessa conjuntura o entendimento de que a educação popular, na interface com a educação do campo, contribuiria para uma série de lutas e embates políticos. Este foi o ponto de partida para inúmeras reflexões sociais, bem como também foi o momento em que tais reflexões se materializaram em espaços culturalmente próprios, detentores de tradições, especificidades e costumes singulares.

As pesquisas realizadas e apresentadas neste dossiê compreendem a complexidade dessas interfaces constituídas por lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida. Nesta perspectiva, as políticas públicas permitem reafirmar e legitimar as lutas em prol da educação popular e são, portanto, necessárias para consolidação de um projeto político para o país.

Assim, emergem alguns questionamentos, tais como: que concepção de formação para cidadania se espera da educação popular? Qual o papel da escola para os estudantes do campo? Que saberes e aprendizagens são por eles valorizados? Qual a relação existente entre saberes teóricos e práticos da cultura? Que contribuições a educação popular apresenta no fortalecimento dos movimentos sociais e na pedagogia da alternância? Essas questões podem colaborar no aprofundamento teórico-prático acerca da emancipação humana e libertadora, além do respeito às diferenças e a igualdade historicamente silenciadas.

Do mesmo modo, estes questionamentos podem, ainda, contribuir na gestação de embriões de democratização, socialização de poder, superação dos desafios e afirmação de identidades essenciais nos periódicos da área de educação. Existe hoje nos espaços formais e informais da produção do conhecimento, uma urgente necessidade de intervenção, propondo reflexões que tenham por meta problematizar as dificuldades apresentadas no que concerne às questões teórico-metodológicas da educação popular, numa perspectiva crítica, dialógica e histórica do saber.

Assim, os artigos do dossiê Educação Popular, publicados na Revista Trabalho, Política e Sociedade, poderão contribuir com os debates acerca dos processos identitários ligados à visão de hegemonia na educação popular e do campo, reconfigurada pelos atores políticos nesses espaços de conflitos de ideias.

Os nove artigos que compõem este dossiê foram produzidos por professores pesquisadores e estudiosos da temática em tela, provenientes de diferentes universidades brasileiras e de outros países, são elas: Centro Universitário Dom Pedro II (UniDomPedro); Universidad Autónoma de Assunción (UAA), Paraguai; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidad Nacional Simón Rodríguez (UNESR), Venezuela; Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Venezuela; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil; Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD), Brasil; Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), Brasil; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil; Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil; Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil; Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil.

O primeiro artigo que compõe o dossiê tem como título "*O trabalho na sociedade globalizada: uma reflexão da educação popular em Guiné Bissau e no Brasil*", de autoria de Augusto Cardoso, Marizete Silva Souza e Siomara Castro Nery. O texto apresenta um debate teórico-crítico acerca da importância do trabalho na sociedade moderna no contexto do processo de globalização a partir de três aspectos: o trabalho como eixo central de governos; a formulação e implementação de ações sociais voltadas para o trabalho; e ações relacionadas à educação popular. Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo baseada em documentos e nos referenciais teóricos que explicam a complexidade das políticas públicas e sua gestão, bem como a natureza das organizações educativas. O objetivo é apresentar elementos que contribuam para a compreensão desta relação tríade, a partir de um comparativo entre a realidade brasileira e guineense, tendo em vista que o trabalho é a atividade por meio da qual o ser humano (re)produz sua própria existência.

O segundo artigo, intitulado "*La educación popular en proceso de construcción del estado comunal en Venezuela*", escrito por Samuel H. Carvajal Ruíz e Paulina E. Villasmil Socorro, tem como objetivo apresentar uma contribuição para o debate e refletir criticamente sobre aspectos teóricos e práticos da educação popular no contexto da construção do poder popular na Venezuela. Para tanto, os autores discutem algumas considerações teórico-conceituais sobre essa proposta educacional, e, do mesmo modo, também colocam na cena da discussão contribuições de pedagogos venezuelanos para o movimento. Finalmente, são registradas algumas experiências no desenvolvimento de sua práxis no trânsito complexo do modelo rentista-petróleo em vigor no país em questão, para uma sociedade democrática, participativa e líder, como fundamentos espirituais da emergente comunidade comunal.

O Terceiro artigo cujo título é "*Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros*", tem como autores Allan Rocha Damasceno, Washington Cesar Shoiti Nozu e Michele Aparecida de Sá. Os resultados presentes no artigo, materialização das investigações dos autores, objetivam apresentar e problematizar as configurações da oferta dos serviços de Educação Especial em escolas do campo e indígenas, em decorrência da vigente Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, por meio de revisão bibliográfica, são expostos dados de pesquisas empíricas que evidenciam nuances, similaridades, desdobramentos, ajustes e flexibilizações dos serviços de Educação Especial em escolas do campo e indígenas situadas em microcontextos dos seguintes estados brasileiros: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo. Nessa perspectiva, os autores buscaram elucidar, no contexto da prática, aspectos de gestão da inclusão de estudantes e de Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE) no âmbito da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, de modo a sinalizar cenários, possibilidades e desafios de implementação dessa proposta política.

O quarto artigo, "*A educação do campo no MST como ferramenta de construção da hegemonia*", de autoria de Isabella de Mello Leite e Ramofly Bicalho, registra um

apanhado histórico sobre como a temática da educação do campo foi ganhando notoriedade ao longo dos anos, em consonância com os conceitos gramscianos e como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se movimentou para conquistar as políticas de Educação do Campo, a partir dos anos 90. Este resgate histórico se estende desde as primeiras leis até o momento atual, bem como destaca como eram pensadas as políticas que permeiam as práticas pedagógicas do/no campo. Problematisa também o modo como a educação se constitui imprescindível para o MST. A educação, nesse sentido, assume um significado político determinante para construção de outra hegemonia que oriente sua base militante.

O quinto artigo tem como título *"Literatura de cordel e educação de jovens e adultos: de repente juntos no processo de letramento"* e é de autoria de Gilvan dos Santos Sousa e Arlete Ramos dos Santos. Este artigo se originou de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar o uso da Literatura de Cordel oriunda da educação popular como instrumento didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo buscou também averiguar a relevância dessa literatura como linguagem arte-educativa no processo de ensino-aprendizagem e a sua contribuição para a formação de alunos leitores, capazes de interagir com os debates realizados no espaço educativo. O estudo se valeu da aplicação de questionário e da técnica de Grupo Focal como instrumentos de coleta de dados. O campo da pesquisa – Escola Municipal Tobias Barreto – situa-se no município de Vitória da Conquista/BA. A pesquisa desenvolvida permitiu compreender que a Literatura de Cordel pode se tornar grande aliada nesse processo, por valorizar as culturas e experiências que permeiam o cotidiano destes alunos que, muitas vezes, passam despercebidas pelos sistemas educacionais.

O sexto artigo é escrito por Amone Inácia Alves e tem como título *"Notícias sobre as escolas do campo em Goiás: o que a imprensa goiana diz ou oculta sobre o fechamento das escolas"*. O artigo é fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfico e apresenta como a imprensa goiana tem noticiado sobre o funcionamento das escolas do campo em Goiás, nos anos 2010. Há uma disputa hegemônica sobre como deve funcionar essas escolas, sendo que a imprensa assume um partido. Compreende-se que apesar da escola ser um dos instrumentos utilizados pelo campesinato para a transmissão de seus valores e tradições, ela tem sido maculada por um projeto de poder, de dominação econômica e de derrota dessa classe frente aos desmandos do capital. Ela tem sido pensada não a partir das suas especificidades, mas a partir de um projeto de cidade. A imprensa, no geral, quando apresenta notícias sobre as escolas, apoia-se nas seguintes categorias de análise: violência, precarização de contratos de professores, transporte escolar. Então é objeto desse texto mapear essas notícias, mostrando o retrato das escolas goianas, a partir da imprensa no Estado.

O sétimo artigo, *"Curso Pré-Vestibular Universidade Para Todos: projeto de educação popular que prepara estudantes para o acesso ao nível superior"*, de Erivan Coqueiro Sousa e Cláudio Pinto Nunes, contextualiza o curso pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT), projeto do governo do estado da Bahia, perante um movimento de educação popular. Para tanto se faz uma discussão sobre o percurso histórico dos cursos pré-vestibulares sociais que emergem, fortemente, a partir dos exames de admissão ao nível superior. A perspectiva é possibilitar melhores oportunidades de acesso à educação superior às pessoas com menores condições econômicas e advindas de escolas públicas. Os autores demonstram que a pedagogia

presente nestes cursos não apenas atua perante o atendimento dos conteúdos exigidos nos processos seletivos, como também se desenvolve em consonância com a formação política, a conscientização e a reflexão crítica, em diálogo com conhecimentos políticos, históricos e culturais. Também ocorre uma explanação de um curso denominado de Pré-Vestibular Social que iniciou em 2002, como projeto de extensão universitária, no Campus XII, da UNEB, em Guanambi/BA. Este curso teve importância nas discussões do estado da Bahia para criar o UPT. É adotada, neste estudo, a perspectiva metodológica da revisão bibliográfica sobre o tema evidenciado. Há também a Investigação Qualitativa, com entrevista aberta, realizada com dois professores autores do Pré-Vestibular Social, de Guanambi, e análise documental, a exemplo das leis e atas dos órgãos institucionais. Os resultados demonstram que o curso UPT é uma ação de caráter popular, que contribui para o acesso ao nível superior, que foi criado devido à diversas reivindicações sociais e que teve como base experiências predecessoras que obtiveram êxito.

O oitavo artigo tem como título "*Educação popular e educação do campo na Amazônia: uma análise a partir dos movimentos sociais*" e é de autoria de Salomão Mufarrej Hage e Sérgio Roberto Moraes Corrêa. O artigo reflete sobre Educação Popular e Educação do Campo, tomando como recorte a Amazônia, com foco nas lutas dos movimentos sociais. Os autores partiram da seguinte questão: o que as lutas dos movimentos sociais da Amazônia têm a contribuir para alargar a reflexão teórica e epistemológica e a ação política da Educação Popular e da Educação do Campo no Brasil, em particular na Amazônia? A partir desse questionamento, sugerem que a Amazônia é reveladora de múltiplas Amazônias, que expressa tanto uma rica e complexa sociobiodiversidade como um espaço social marcado por muitas contradições e conflitos de interesses que transpõem sua fronteira. Por isso ela ocupa um lugar de destaque e de relações de poder em escala global. No presente quadro histórico da sociedade brasileira, o governo Bolsonaro coloca a Amazônia brasileira na rota mais intensa da destruição, ao passo que um conjunto de diversos movimentos sociais e de povos e comunidades tradicionais vem lutando e resistindo em defesa de outros marcos civilizatórios. A conclusão é de que entender o que essas lutas apresentam para o revigoreamento da Educação Popular e da Educação do Campo é fundamental para construir outros caminhos de interpretação da Amazônia e de sociabilidade.

O nono e último artigo do dossiê é escrito por Pedro Clei Sanches Macedo, intitulado "*A formação de educadores do campo e o habitus professoral: reflexões sobre a teoria de Pierre Bourdieu como ferramenta sociológica de pesquisa*". O estudo apresenta reflexões sobre a teoria de Pierre Bourdieu, buscando compreender a noção de *habitus* e *habitus professoral* como ferramenta sociológica da pesquisa. Neste estudo, foram identificados os principais elementos que contribuem para a realização de pesquisas que utilizam a teoria sociológica de Bourdieu como referencial metodológico na compreensão da prática pedagógica docente nas escolas do campo. O *habitus* se apresenta como estruturante e estruturador das práticas, a partir da percepção e da apreciação das experiências, numa relação dialética com os agentes, grupos e classes sociais. No exercício da profissão docente, Bourdieu apresenta o conceito de *habitus professoral* como parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. No contexto das escolas do campo, trata-se do modo de ser e de agir do professor por meio de influências advindas da cultura escolar,

compreendendo o conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática dos educadores e educadoras do campo e que refletem as características da realidade em que constituiu sua formação.

Estes onze artigos do dossiê não pretendem esgotar a discussão sobre a Educação Popular. Ao contrário, o dossiê se propõe a trazer para o debate algumas temáticas com o objetivo de identificar lacunas a serem mais detidamente estudadas. Que seja potente este dossiê!

O TRABALHO NA SOCIEDADE GLOBALIZADA:

uma reflexão da educação popular em
Guiné Bissau e no Brasil

WORK IN GLOBALIZED SOCIETY: a reflection of popular
education in Guinea Bissau and Brazil

EL TRABAJO EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA: un reflejo
de la educación popular en Guinea Bissau y Brasil

*Augusto Cardoso¹
Marizéte Silva Souza²
Siomara Castro Nery³*

Resumo: O tema do presente artigo traz consigo um debate teórico-crítico acerca da importância do trabalho na sociedade moderna no contexto do processo de globalização a partir de três aspectos: o trabalho como eixo central de governos; a formulação e implementação de ações sociais voltadas para o trabalho e; ações relacionadas à educação popular. Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo baseada em documentos e nos referenciais teóricos que explicam a complexidade das políticas públicas e sua gestão, bem como a natureza das organizações educativas. Nosso objetivo é apresentar elementos que contribuam para a compreensão desta relação tríade, a partir de um comparativo entre a realidade brasileira e guineense, tendo em vista que o trabalho é a atividade por meio da qual o ser humano (re)produz sua própria existência.

Palavras-chave: Educação Popular – Políticas Sociais – Trabalho.

¹ Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como docente do Centro Universitário Dom Pedro II (Brasil), onde é Coordenador do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, é membro efetivo do Núcleo de Estudos da Teoria Geral da Administração do Conselho Regional de Administração da Bahia (NTGA/CRA-BA). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-9064-8414>. E-mail: augusto.iacoc@gmail.com

² Doutoranda no curso de Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción, Mestre em Línguas e Representações na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atua como docente do Departamento de Letras e Artes/UESC e no Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão, Ilhéus/BA. É membro do Grupo de Pesquisas e Pesquisas Movimentos Sociais Diversidade e Educação do Campo (GEPEDDEC/UESC). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6074-5480>. E-mail: marizete08@gmail.com

³ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción, Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atua como docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É Coordenadora do Núcleo de Artes da UESC (NAU). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7873-1274>. E-mail: castronerysiomara@gmail.com

Abstract: The subject of the present article introduces a theoretical-critical debate about the importance of work in modern society, in the context of globalization, based on three aspects: work as a central government foundation; the creation and implementation of social actions directed for working; and actions related to popular education. It is a qualitative approach based on documents and theoretical references that explain the complexities of public policies and management, as well as the nature of educational organizations. Our objective is to present elements that contribute to the understanding of the triad relationship, based on a comparison between a Brazilian and Guinean reality, bearing in mind that it is by the work the human being (re) produces its own existence.

Keywords: Social Policies – Popular Education – Work.

Resumen: El tema de este artículo trae consigo un debate teórico-crítico sobre la importancia del trabajo en la sociedad moderna en el contexto del proceso de globalización desde tres aspectos: el trabajo como eje central de los gobiernos; la formulación e implementación de acciones sociales orientadas al trabajo y; acciones relacionadas con la educación popular. Es un enfoque cualitativo basado en documentos y referencias teóricas que explican la complejidad de las políticas públicas y su gestión, así como la naturaleza de las organizaciones educativas. Nuestro objetivo es presentar elementos que contribuyan a la comprensión de esta relación triada, a partir de una comparación entre la realidad brasileña y guineana, considerando que el trabajo es la actividad a través de la cual el ser humano (re) produce su propia existencia.

Palabras clave: Educación Popular – Políticas Sociales – Trabajo.

Introdução

O texto aborda numa perspectiva teórico-crítica a questão do trabalho na sociedade globalizada, levando em conta tanto o complexo e diferente quadro emergente nas sociedades modernas quanto as importantes lições recolhidas nas experiências das sociedades tradicionais, visto que as relações de trabalho atuais evidenciam a necessidade de que sejam construídas alternativas em que as ações laborais digam respeito à própria significação da existência humana.

No contexto capitalista de dimensões globais de exploração do trabalho, a adoção de um modelo coletivo de organização social coloca em evidência as práticas decorrentes das relações adotadas por sociedades proclamadas desenvolvidas ou em desenvolvimento – a exemplo do Brasil e de Guiné Bissau.

A discussão em torno das novas reconfigurações teóricas dos modelos de desenvolvimento e dos processos práticos contemporâneos, tais como mercado de trabalho, progresso, políticas sociais, sociedade civil, educação popular, boa governança, ajustamento estrutural, pobreza, desenvolvimento internacional, entre outros, pode ter um sem número de acepções, em função dos objetivos governamentais, dos interesses das comunidades locais e globais, dos autores implicados nas racionalidades existentes e até mesmo da conjuntura geopolítica ou econômica territorial. Essa variedade de elementos tem apontado múltiplas reflexões sob as perspectivas das relações de trabalho para o quadro hegemônico do século XXI.

Em nossas reflexões históricas, o conceito teórico/prático do trabalho deixou de estar submetido aos tempos da natureza e às variáveis climáticas e passou, ele próprio, a administrar o tempo real dos homens contemporâneos. Se por um lado o trabalho no

decorrer da história dos homens na terra deixou de ser percebido apenas como meio de subsistência, por outro tornou-se, para um número cada vez maior de pessoas, elemento característico de identidade e criador permanente de riquezas ou de poder para nações desenvolvidas. É exatamente em meio a esse debate e embate teórico/prático de forças políticas, econômicas e pedagógicas de mudanças estruturais em âmbito do mundo local globalizado, onde a educação popular e políticas sociais a um só tempo se entrecruzam e se polarizam que surge uma concepção prático/teórica desse novo movimento da sociedade moderna cuja metodologia de educação articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais local e global.

Partindo de um estudo de natureza exploratória e descritiva, apoiada na revisão de literatura de livros e artigos de autores clássicos e contemporâneos e na pesquisa documental realizada a partir de documentos oficiais disponíveis em sites das instituições públicas representativas dos dois países, nosso principal desafio com o presente trabalho é, ao construir processos reflexivos sobre a realidade do trabalho na conjuntura atual, considerando-se a realidade de Brasil e de Guiné Bissau, apresentar elementos que contribuam para a compreensão dessa realidade, a qual se estabelece a partir de três aspectos.

O primeiro aspecto é concernente ao trabalho entendido como eixo de governos. Nesse sentido serão explorados aspectos como o significado do trabalho na modernidade e concepções de trabalho para as sociedades atuais.

O segundo, apresenta ações sociais que foram formuladas e/ou implementadas tendo em vista o fortalecimento e articulação do trabalho como produto social. Nesse recorte tratamos de algumas ações desenvolvidas nos dois países em foco com vistas ao fortalecimento ou à implantação de relações laborais mais efetivas.

O último, de modo mais amplo, estabelece conexões entre as ações relacionadas à educação popular em Guiné e no Brasil. Parte de uma compreensão acerca do que se constitui educação popular e estabelece alguns parâmetros relacionados ao conceito de etnia e ao papel dos saberes tradicionais na organização social das comunidades.

A conjectura basilar desta discussão e da complexa relação entre políticas sociais, educação popular e mundo do trabalho e globalização proposta aqui apóia-se na compreensão de que a sociedade capitalista local e global vem experimentando, nas últimas décadas, mudanças estruturais profundas no modo de ensinar e de viver. Importa-nos, pois, entender como a estruturação do trabalho na sociedade globalizada, à partir da reflexão dos conceitos da educação popular, políticas sociais e trabalho, vivenciados no Brasil e em Guiné-Bissau, criam espaço para uma nova percepção de sociedade - complexa e diferente - em que as relações e ações laborais digam respeito à própria significação da existência humana.

Considerações sobre o trabalho

Em tempos de modernidade, um debate que se faz necessário e atual diz respeito ao papel que o trabalho ocupa na sociedade, sobretudo se levamos em consideração que a exploração da mão de obra, apesar dessa modernidade, in é presente em algumas sociedades, particularmente em se tratando de Guiné-Bissau e Brasil.

O atual efeito da globalização tende a gerar ou potencializar novas consequências no âmbito dos processos e configurações de reorganização econômica global, polarizações no mundo do trabalho e do emprego com decorrências reais e abruptas nas decisões de inserção e reinserção social e laboral de largos extratos para as populações brasileiras e guineenses.

Essas mutações trabalhistas ocorrem paralelamente com avassaladora dominação ideológica e apropriação cultural global por parte das diferentes personagens empresariais e políticas do capital, somando-se à ideologia liberal e neoliberal.

Não se deve pensar em trabalhador hoje ignorando as exigências de um novo mercado de trabalho que exige do profissional uma formação escolar e técnica, tendo em vista que as empresas necessitam que esses profissionais sejam qualificados a fim de elas se manterem no tão exigente mercado globalizado.

Antunes chama a atenção para essa desestruturação de mão de obra, que ele denomina de 'classe-que-vive-do-trabalho, um conceito, segundo o referido autor, para a nova classe trabalhadora. Essa classe trabalhadora, leva em consideração homens e mulheres, diz respeito àquela classe que

[...] engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem enquanto elemento diretamente produtivo, enquanto elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais valia. (ANTUNES, 2013, p. 88)

Considerações sobre políticas sociais

As discussões acerca das ações sociais voltadas para o trabalho têm envolvido muitos pesquisadores e estudiosos.

As chamadas políticas sociais resultam da pressão da sociedade em vista da adoção de medidas que protejam os indivíduos das consequências das ações do capital, sobretudo no que diz respeito ao acesso ao trabalho, à saúde e à educação.

Em assim sendo, uma

[...] política pública possui dois elementos fundamentais: *intencionalidade pública e resposta a um problema público*; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2012, p. 2 – *Grifo nosso*).

A função que o Estado desempenha atualmente em nossa sociedade sofreu inúmeras transformações ao passar do tempo. No século XVIII e XIX, seu principal papel

e objetivo do qualquer Estado era a segurança pública e a defesa externa em caso de qualquer força de ataque inimigo. No entanto, no decorrer dos séculos desta mesma história da humanidade, essas perspectivas foram se modificando em decorrência da própria "modernidade civilizatória" ou da própria conveniência política de cada Estado ou Governo na formulação das suas próprias políticas públicas.

Contudo, com o aprofundamento da nova globalização e expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se multiplicaram e diversificaram e atualmente é comum se afirmar que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade.

Nesse sentido, é que as políticas públicas se configuram de acordo com os interesses do Estado e podem resultar de anseios da população socialmente engajada e abordar questões relativas às várias áreas básicas do viver.

A educação é, sem dúvida, uma política prioritária tanto para a formação do ser humano quanto para o desenvolvimento social. No Brasil, está assegurada como direito de todos e dever do Estado no art. 205, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998). Em Guiné, em 1996 a Carta Magna estabelece esse direito e assegura que:

a educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para seu incessante progresso (Guiné-Bissau, 1996, art. 26).

Assim, para atingir resultados em diversas áreas entre as quais a educação, a geração de trabalho e renda, e promover o bem-estar da sociedade, os governos se utilizam das políticas públicas aqui entendidas como um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (SECCHI 2013). Essa perspectiva direciona as ações de governo para múltiplas direções, inclusive para o reconhecimento da cultura popular como fonte e destino das intervenções.

Considerações sobre educação popular

A educação popular guineense apresenta hoje, sob o ponto de vista geopolítico (cultural, social e civilizatório), cerca de vinte e sete grupos étnicos, sendo que a presença da generalidade destes grupos no território nacional precede a chegada dos invasores europeus (portugueses) a esse território da Costa Ocidental Africana. A perspectiva adotada por nós aborda todos esses grupos com o mesmo peso civilizatório de saber. Apesar de esta relação não ser necessária ou linear, parece-nos que são, de fato, na realidade de Guiné-Bissau, estas as etnias mais influentes nos processos de saberes políticos, sociais, agroambientais e econômicos que nos interessam na educação popular guineense.

As diferenças civilizatórias, políticas e sociais de conflitualidades étnicas locais africanas foram, e são ainda, frequentemente associadas aos interesses socioeconômicos e educacionais das potências colonizadoras nas suas políticas de Partilha da África⁴ no que diz respeito a "dividir para melhor reinar e saquear o

⁴ A *Partilha da África* é o nome pelo qual ficou conhecida a divisão do continente africano durante o século XIX e que finalizou com a Conferência de Berlim (1884-1885).

continente" (KI-ZERBO, 1982). Mais ainda, a título de arquétipo, a pacificação de chão Balantas, sob a liderança de Teixeira Pinto com o apoio de Abdul Injai, ficou na tradição oral como "a guerra dos Mandingas" (LOPES, 2006), o que dissimula o verdadeiro instigador da campanha civilizatória de tal modo que algumas teses da Educação Oral e popular guineense desta época defendem até hoje que as etnias haviam sido "criadas" pelos colonizadores e que não correspondiam à realidade sociocultural e civilizatória africana no sentido conceitual das políticas sociais.

Considerando-se isso, ao tratamos aqui das políticas sociais é defensável que as características particulares de educação africana de diferentes povos nativos guineenses tenham sido, por vezes, manipuladas, exploradas e fomentadas em benefício dos interesses dos invasores europeus e de suas metrópoles. Essa nova realidade política e econômica europeia introduzida na colonização civilizatória educativa efetiva teve frequentemente consequências como "imobilização de população, reforço de etnicidade e de maior rigidez da definição social" (BRETON, s.d). Para muitos historiadores africanos como Ki-Zerbo (1982), é provável que isto tenha provocado alterações na configuração atual da sociabilização entre as diferentes etnias africanas, razão pela qual defendemos que as particularidades históricas, educacionais, orais e étnicas guineenses/africanas, genuínas ou assimiladas são fatores socialmente compreensíveis e indispensáveis para uma correta leitura da realidade educacional popular geopolítica e econômica guineense.

Os próprios conceitos tradicionais orais educacionais de *etnia* ou *grupo étnico* possuem uma grande elasticidade e, até um certo fragilidade científica. Daí que passemos a clarificar aqui, tanto quanto possível, a intencionalidade educacional popular subjacente à utilização de tais conceitos neste estudo.

Já Weber (1922), na sua obra *Economia e sociedade*, declara tratar-se de "um coletivo social relativamente coeso e durável, enraizado num passado de carácter mais ou menos mítico; um grupo étnico que se baseia na crença civilizatória educacional coletiva de uma ascendência, mais ou menos longínqua, comum; um grupo étnico que partilha um nome coletivo, memória histórica comum, particularidades culturais comuns, um mito de origem comum, uma mesma origem econômica e geográfica, e um sentido de solidariedade para com esta comunidade; ou, ainda, um grupo étnico diferenciado cujos membros reivindicam para si próprios a pertença a um tal grupo.

Neste contexto, concordamos, ora em maior, ora em menor grau, com estas definições de etnia. Interessa-nos ainda precisar como se deverá entender por grupo étnico ou etnia populacional guineense: uma entidade social com atributos específicas, consciente dessa especificidade, que se afirmar enquanto poder político de educação e trabalho popular diferente de Outro, seja na História, cultura, língua, nos valores civilizatórios educacionais culturais, na organização social, guineense. Importante salientar também que tudo isso é visto atualmente entre guineenses como grupos étnicos de tradição oral educacional, onde as pessoas se definem a si próprias como diferentes das outras.

Analisamos aqui esta autoconsciência de pertença étnica africana como fator categórico para que possamos, ou não, referir sobre a existência de uma etnia. Conceitualmente, uma etnia africana é uma entidade oral educacional que se define por características próprias próximas das que habitualmente caracterizam uma Civilização

ou Nação. Contudo, distinguem-se, sobretudo, pelo fato de que a Nação tem um componente político bastante acentuado, enquanto a Civilização Étnica ou Etnia implica em uma expansão cultural mais ampliada. No contexto de Guiné-Bissau, todas as etnias ou grupos étnicos presentes em todo o território, encontram-se integrados nestas duas realidades civilizatórias socioculturais – a nação guineense e a civilização da África Ocidental. As ações populares relacionadas à educação oficial e tradicional guineense estão acoradas no processo do desenvolvimento sociocultural local e global vivenciado pelos vinte e sete (27) grupos étnicos que compõem atualmente o território e a sociedade étnica tradicional de Guiné-Bissau, pois assim é o código de valores, a história e a ética do aprendizado e a sua correção.

Nas últimas décadas, em Guiné-Bissau a gestão educacional oral tradicional estabeleceu uma oposição entre tradição e modernidade pelo Estado guineense no desenvolvimento socioeconômico e na gestão do saber tradicional – o qual faz parte do aprendizado popular dos que buscam a conservação dos seus saberes e o entendimento do novo mundo. Segundo Calos Lopes (2006), a tradição é parte do patrimônio cultural e socioeconômico do povo étnico guineense e de vários povos africanos e esse conceito educacional deve ser protegido e valorizado, criando sempre mecanismos que garantam a sua manifestação, segundo os padrões concebidos pelos distintos grupos étnicos que constituem Guiné-Bissau.

Esse entendimento, no presente estudo, é de extrema importância visto que a compreensão de que a tradição popular, no caso guineense, sendo um patrimônio cultural, não deve ser encarado como um obstáculo a outros saberes (inclusive e principalmente científicos), a novas técnicas de produção e demais medidas de modernização local e global. Para as comunidades étnicas guineenses, a tradição é conhecimento que se transmite implicitamente, através da observação, da manipulação, da renovação, da interação de posturas, de atitudes e de regras, entre outros. É a tradição que conforma as nossas visões contemporâneas educacionais populares do mundo que, ainda hoje, em todas as sociedades, continuam a dar sentido e conferem legitimidade aos discursos e às ações espontâneas da vida cotidiana e do senso comum; que dão sentido à experiência do homem tradicional, inserido na sua comunidade de pertença e, hoje, mais de que nunca, no mundo globalizado.

A tradição educacional socioambiental e cultural costumeira guineense não é uma etapa de uma progressão que desemboca na modernidade de gestão estatal de proteção oral e conservação do saber socioambiental ou num movimento linear e evolucionista, no qual o passado das comunidades étnicas tradicionais guineenses nada mais é do que a preparação do presente (à luz do qual a história educacional popular das comunidades étnicas guineenses deva ser interpretada). Neste entendimento, os modos de vida desencadeados pela modernidade educacional popular guineense são resultado, especialmente, de uma profunda transformação das paisagens orais, políticas, econômicas e culturais no mundo moderno.

Na verdade, a própria modernidade pode ser compreendida na ambiguidade da sua essência emancipadora, originária das três grandes revoluções que inauguram politicamente a era moderna – a revolução industrial inglesa, a revolução francesa e a revolução americana – com o subjacente objetivo de eliminar, de uma vez para sempre,

uma ordem baseada na transmissão hierárquica dos lugares, das relações sociais e de seus saberes.

O pressuposto fundamental de toda a teoria pedagógica educacional reside na impossibilidade de separar o político/popular e o pedagógico - duas dimensões que, mesmo tendo suas especificidades, são caracterizadas por uma constante interpenetração (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995).

A modernidade educação popular na Guiné-Bissau é um processo eivado de ambivalências. O fato, às vezes, de a modernidade guineense se definir como um elemento de ruptura com a tradição oral é sintomático da ambivalência da sua lógica na contemporaneidade guineense. Caso os ideais guineenses de saberes étnicos tradicionais deixassem de existir, se fossem completamente substituídos pelos ideais da modernidade convencional ocidental, encarnados, por exemplo, pelo estado guineense, deixaria também de ter sentido a própria afirmação ou possibilidade de afirmação da modernidade educacional oral guineense. Na Guiné-Bissau, falar de herança educacional pós-colonial moderna equivale, ao mesmo tempo, a reconhecer o significado da tradição na modernidade contemporânea guineense. É por isso que a modernidade educacional popular estatal guineense tem como destino a incorporação dos saberes étnicos tradicionais na contemporaneidade guineense. É preciso, pois, ver na tradição educacional popular uma base indispensável para a proteção e conservação dos saberes étnicos e culturais como caminho para desenvolvimento harmonioso e sustentável dos grupos étnicos populacionais na modernidade contemporânea guineense ou africana.

Também há de se ressaltar que os sistemas educacionais populares produtivos tradicionais guineenses, além de armazenarem importantes saberes e técnicas para a exploração dos recursos genéticos da sociodiversidade, são também a base da educação popular sociocultural, econômica e política dos vários grupos rurais da sub-região ocidental continental africana, por manterem a tradição oral não só como meio de educação e comunicação de uma geração a outra, mas também como um bem coletivo humanista e socializado coletivamente em termos do local e do global. Para Ki-Zerbo (1982), uma sociedade educacional de saber oral ou tradicional popular reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, da gestão dos seus saberes e das práticas e usos costumeiros, da tradição oral.

Ainda de acordo com Ki-Zerbo (1983), a tradição popular oral pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Assim, por exemplo, o conceito de modernidade, quando referido à realidade da Guiné-Bissau, está associado ao progresso em seu sentido convencional, em suas manifestações na área industrial, tecnológica e científica que, desde a antiguidade, não só orientam processos de transformações sociais, políticas e culturais, como os de urbanização, racionalização, secularização, democratização, mas também estão ligados às formas seculares e milenares de relacionar-se entre grupos étnicos e seus saberes educacionais com a natureza.

Amaro (2004) chama a atenção para o crescente antropocentrismo⁵ educacional cultural - que vem ao longo dos tempos acompanhando este processo. Para o autor, trata-se do antropocentrismo típico das sociedades industriais ocidentais europeias/norte, visto que as outras culturas populares e civilizações não acederam de forma endógena, o que é um dado fundamental na abordagem das atuais incompreensões e intolerâncias culturais e na compreensão dos chamados 'obstáculos ao desenvolvimento' (AMARO, 2004, p. 9). Assim, o antropocentrismo das sociedades industriais europeias conduziu, inevitavelmente, à hipervalorização de princípios e valores, como a liberdade individual (face a quaisquer forças divinas e transcendentais), ao redesenho nas relações dos homens entre si e para com a natureza.

No contexto da modernidade, a razão abstrata passa a ser considerada como o critério de verdade e de correção e, portanto, de eficiência, dispensando os critérios da fé. Os relatos dos invasores europeus dos séculos XV a XVIII revelam uma África pontuada de civilizações florescentes. Após o primeiro encontro e desencontros de saberes interétnicos destes dois mundos, o percurso educacional popular civilizatório dos povos africanos sofre uma inflexão negativa. A presença dos europeus no continente trouxe vários fenômenos determinantes, dentre eles a urbanização europeia, um sistema de valores educacionais, sociais, culturais e econômicos bem como uma outra forma de conceber a relação entre o homem e meio onde ele habita. Em muitos casos, os pedagogos africanos tradicionais, de caráter étnico, regiam-se e regem-se até hoje por uma ética social, de natureza coletiva de saber, de apropriação coletiva dos recursos naturais – o que se traduz em formas particulares de propriedade, produção e distribuição da riqueza produzida.

Essa ética social identifica-se com a preservação educacional oral da comunidade, o que pode ser qualificado a partir da perspectiva de Marx, por exemplo, como *comunismo primitivo* (SANTOS, 2000). Este sentido comunitário educacional popular estende-se não só à família ou grupo étnico, mas também ao espaço que ocupam, ao meio ambiente em que se inserem, uma vez que nele, subentendem, habitaram os seus antepassados. A ética comunitária de educação popular, de apropriação da natureza e da sua biodiversidade tem sido a forma milenar de garantir a sobrevivência dos saberes de todos – através da repartição equitativa dos recursos genéticos provenientes da natureza e do direito de receber o apoio de todo o grupo, em caso de necessidade especial.

Em assim sendo, nas sociedades tradicionais guineenses a educação é o dever e direito de todos os membros da comunidade que desempenham a sua função na sobrevivência do grupo, e o papel, insubstituível, desempenhado por cada um permite a integração de todos os saberes na sociedade. A atividade do saber oral e econômica de cada um dissolve-se na atividade do grupo e não é valorizada enquanto percurso ou resultado individual, mais sim, coletivo.

Este mesmo sentido da tradição comunitária e seus saberes reflete-se na forma de apropriação coletiva da terra que, essencial à sobrevivência e reprodução do grupo, é

⁵ É a forma de pensamento comum a certos sistemas filosóficos e crenças religiosas que atribui ao ser humano uma posição de centralidade em relação a todo o universo, seja como um eixo ou núcleo em torno do qual estão situadas espacialmente todas as coisas (cosmologia aristotélica e cristã medieval), seja como uma finalidade última, um *télos* que atrai para si todo o movimento da realidade (teleologia hegeliana).

propriedade comum, nunca individual. Os bens são trocados em função da reciprocidade e redistribuição e não segundo princípios ou conceitos derivados da moderna economia de mercado.

A reciprocidade educacional popular consiste na obrigação de dar e receber. A reciprocidade educacional popular não se configura como uma obrigação jurídica, mas como resultado e fruto de laços de parentesco, amizade, vizinhança, filiação étnica ou outra forma de relação social, ou vivência, nestas áreas protegidas de conservação da biodiversidade guineense. Podemos afirmar que em quase todos os países que compõem o continente africano, a palavra é uma tradição, tem um poder misterioso, pois, é preciso lembrar, que para esses grupos étnicos as palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. A educação popular guineense, sem dúvida, expressa esse nominalismo da forma mais evidente na relação entre o homem étnico e a natureza, relações que se expressam nos rituais religiosos, na cultura, na sociedade e na economia, entre outros. Para os africanos e, o nome é a coisa, e "dizer" é "fazer". Para os grupos étnicos africanos, a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. Na filosofia das tradições e do saber tradicional, a vida em todos os sentidos avança passo a passo e cada um aprende com os outros e consigo mesmo a se adaptar cada vez ao meio em que vive, a relacionar-se dentro e fora da comunidade onde reside e qualquer pessoa tem as mesmas oportunidades de obter saber, riqueza e galgar posições sociais e econômicas.

Na educação popular de saber étnico, cada um é livre para se comprometer ou não com as responsabilidades do cotidiano. As tradições étnicas da sociodiversidade africana requerem sempre retorno contínuo à fonte (educação oral), que são os conhecimentos tradicionais étnicos transmitidos oralmente, através da educação da observação da própria natureza, do homem africano, de posturas, da imitação, de atitudes e de regras.

Desse modo, podemos falar em uma modernidade oral tradicional, fruto das experiências vividas ao longo de milhares de anos, a qual preside as visões do mundo que, ainda na contemporaneidade, continuam a dar sentido e conferem ao homem a legitimidade do saber e das suas ações organizacionais, socioeconômicas e sociopolíticas da vida quotidiana coletiva do continente.

Um texto, para os guineenses, deve ser escutado, decorado, digerido internamente, mastigado e degustado, e cuidadosamente examinado, para que se possam apreender seus múltiplos significados - sociais, ambientais, culturais, políticos, religiosos e econômicos - pois se trata de uma elocução importante de ensino para manutenção do saber tradicional de geração para outra geração.

No entanto, todo o estudioso da tradição educacional oral africana deve, portanto, aprender a trabalhar mais lentamente, a refletir, para embrenhar-se numa representação coletiva, já que o *corpus* da tradição étnica guineense é a memória coletiva da própria sociedade tradicional, que se explica a si mesma. Já no contexto social da tradição educacional popular, tudo que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento da coletividade e de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários *status* sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido na hora, época e no tempo certo, pois se entende que cada SABER tem o tempo próprio para ser ensinado e

aprendido, por isso os velhos ocupam papéis importante na educação popular guineense.

Na sociedade oral, isso é feito pela tradição educacional étnico (popular), enquanto, numa sociedade que adota somente a escrita (ocidental), as memórias menos importantes são deixadas à tradição. Foi esse fato que levou, durante muito tempo, os historiadores ou pesquisadores, que vinham de sociedades letrado-ocidentais, a acreditar, erroneamente, que as tradições guineenses/africanas eram um tipo de conto de fadas, canção de ninar ou brincadeira de criança. Toda instituição social e todos os grupos sociais, na sociedade Bijagó, têm uma identidade própria que traz consigo um passado inscrito nas representações coletivas de uma tradição que o explica e o justifica.

Desse modo, Santos (2006), sugere a constituição de uma ecologia dos saberes, como uma substituição à monocultura do saber, ao afirmar que, no domínio da ecologia dos saberes, não há saber em geral, tampouco há ignorância no geral, e que existe uma credibilidade contextual que legitima a participação de outros saberes não científicos nos debates epistemológicos. Assim, Boaventura Santos afirma que:

Toda ignorância é ignorante de certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância em particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes, decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes são um confronto e um diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (SANTOS, 2006, p. 247).

Acreditamos que as perspectivas descritas acima sejam capazes de delinear conceitualmente a complexa relação entre tradição e modernidade no universo guineense.

No Brasil, a expressão "educação popular" começa a ser ouvida por volta dos anos de 1960 associada aos movimentos sociais organizados. Relacionada como a trilogia ação-reflexão-ação, sustenta as investidas do homem na busca de condições de vida com qualidade através da luta e participação social.

Em oposição à chamada educação bancária (FREIRE, 1987), a educação popular torna explícito um desejo de nação que busque a justiça e a igualdade social para todos os indivíduos, através da participação e do engajamento dos oprimidos.

Em outras palavras,

A educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la (WERTHEIN, 1985, p. 22).

É pensando dessa forma que a possibilidade de transformação social contemporânea exige revoluções verdadeiras nas relações envolvendo educação e trabalho, seja em Guiné ou no Brasil, tendo em vista que a educação e conhecimento podem proporcionar melhor desenvolvimento econômico e estrutural desse trabalhador moderno. A procura por mão de obra especializada exige cada vez mais um aperfeiçoamento profissional face a essas novas exigências. Do contrário o fosso da

desigualdade social vai, cada vez, mais proporcionando não só a exclusão da mão de obra humana, como também dando lugar a novas possibilidades de exclusão e exploração social.

Considerações finais

Os entendimentos da educação popular e políticas sociais estão cada vez mais frequentes neste embate aparentemente mundanizado economicamente. Parece-nos fundamental na conceituação teórica do trabalho e também no embate sobre as políticas e as desigualdades sociais e econômicas decorrentes desse duelo, a urgência da adoção de uma nova conjuntura contratual de trabalho em níveis locais e globais vivenciada nas atuais relações trabalhistas.

Para tanto, é preciso se pensar em políticas públicas que levem em consideração o desenvolvimento econômico e social e que permitam a inserção do trabalhador numa sociedade de classe justa e igualitária sem exploração de nenhuma espécie. Assim, fortalecemos a compreensão de que uma sociedade só se consolida como tal se todos os envolvidos se empenharem na transformação dessa realidade posta – a exploração da mão de obra trabalhadora e a ineficiência de uma política de educação para o trabalho.

Devemos, nesse foco de pesquisa, levar em consideração o trabalho como mola propulsora que alimenta o homem em sua trajetória e ao mesmo tempo o incentive a buscar caminhos, por meio de educação, bem como outros caminhos que integrem educação e trabalho.

Só assim é possível que o trabalho, em sua essência, deixe de ser tão somente uma exploração da mão de obra como instrumento de exploração da classe trabalhadora, em especial os trabalhos envolvendo os países em foco, e passe a ser visto como principal instrumento integrador – trabalho e educação, como instrumento de realização pessoal, profissional e, sem dúvida, social. Somente se olhado dessa forma, será possível perceber possibilidades de mudanças que levem em conta que trabalho e educação caminham lado a lado.

Por fim, salientamos que tanto Guiné Bissau quanto Brasil vivem a necessidade de uma progressiva mudança no que tange às considerações teórico-práticas sobre o trabalho. E, nesse processo, as políticas públicas podem vir a ser um instrumento de resgate das necessidades e reivindicações populares através dos movimentos sociais – cujo soerguimento torna-se imperativo no contexto atual – assunto da continuação do estudo aqui apresentado.

Referências

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da Teoria à Prática e da Prática à Teoria. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, p. 8, 2004.

- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- BRETON, Roland. **As Etnias**. Paris: Presses Universitaires de France, s.d.
- BRITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão e Políticas da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CARDOSO, Leonardo M; PEREIRA, H. CARDOSO, Filipe. **Os Bijagós: estrutura e funcionamento do poder**. [s.l.: s.n.], 2008. p. 56.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências humanas**. Bauru: EDUSC, 2002.
- FREIRE, Paulo
- FREITAS, Vladimir Passos de. **A Constituição Federal e a efetividade das normas ambientais**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.
- GANDELMAN, M. **Poder e conhecimento na economia global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 317.
- Guiné-Bissau. **Constituição da República da Guiné Bissau**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987. 163p.
- HOCHMA, Gilberto. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2007.
- INEC. **"Guiné-Bissau em números"**. Instituto Nacional de Estatísticas e Censos.
- IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. Kaabunké: **Espaço, Território e Poder na Guiné-Bissau, Gâmbia e Casamance Pré-coloniais**. 1. ed. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1999.
- KIPP, Eva. **Guiné Bissau aspectos da vida de um povo**. Ed. Inquérito 1994.
- KI-ZERBO Joseph. **Para quando a África**: Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- _____. **História Geral da África**: I. metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Unesco, 1982.
- _____. **História Geral da África**: II. A África antiga. São Paulo: Ática; Unesco, 1983.
- MENICUCCI, Telm; GONTIJO, José Geraldo Leandro. **Gestão e Políticas Públicas no Cenário Contemporâneo**: tendências nacional e internacional. Rio de Janeiro: editora FIOCRUZ, 2016.
- RODGERS, Gery & RODGERS, Janice (orgs.). *Prekarious jobs in labour market regulation: the growth of atypical employment in western Europe*. Genebra/Bruxelas, **International Institute for Labour Studies/Free University of Brussels** (1989).
- RODRIGUES, Adriano Duarte. **Tradição e modernidade**. 1993.
- RIBEIRO, Wagner Costa. **A quem interessa a globalização**. Revista ADUSP, n. 2, p. 18-21, 1995.

SANTOS, Laymert Garcia. A Difícil Questão do Acesso aos Recursos Genéticos. In: PHILIPPI JR. A, Alves A. C.; ROMERO, M. A.; BRUNA, G. C. (Ed.). **Meio Ambiente, Direito e Cidadania**. São Paulo: Signus Editora, 2002.

_____. Saber tradicional x Saber científico. In: RICARDO, B; RICARDO, F. (editores gerais). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 89/91.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Moçambique e a Reinvenção da Emancipação Social**. In: SILVA, Teresa Cruz e Maputo, 2004.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (Org.). **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência (Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Record, 2004. (Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos, 2).

_____. (Org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural (Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos, 3)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. 11. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.

_____. A aceleração contemporânea. In: SANTOS, Milton et al. (Org.). **O novo mapa do mundo**. São Paulo : Hucitec, 1993.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico internacional**. São Paulo : Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo : Hucitec, 1996.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

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

SOUZA, C. Política Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n.16, p. 20-45, jun/dez. 2006.

TEODORO, António; SCOCUGLIA, Afonso...[et AL.]. **Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação** – Brasília: Liber Livro Editora, CYTED, 2008.

WU, X; RAMESH, M; HOWLLET, M; FRITZEN, S. **Guia de políticas públicas**: Tradutor: Ricardo Avelar de Souza. Brasília (DF): Enap, 2014

Submetido em: 18-11-2019

Aceito em: 27-12-2019



LA EDUCACIÓN POPULAR EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO COMUNAL EN VENEZUELA

POPULAR EDUCATION IN THE CONSTRUCTION PROCESS
OF THE COMMUNAL STATE IN VENEZUELA

EDUCAÇÃO POPULAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DO ESTADO COMUNAL NA VENEZUELA

*Samuel H. Carvajal Ruíz¹
Paulina E. Villasmil Socorro²*

Resumo: O objetivo desta contribuição é refletir criticamente sobre os aspectos teóricos e práticos da educação popular no contexto da construção do poder popular na Venezuela. Enquanto algumas considerações teóricas e conceituais sobre essa proposta educacional são apontadas, as contribuições dos pedagogos venezuelanos para esse movimento também são recuperadas. Finalmente, registram-se algumas experiências no desenvolvimento de sua práxis no trânsito complexo do modelo rentista-petrolífero em vigor no país, para uma sociedade democrática, participativa e dirigente como fundamentos espirituais da sociedade comunal emergente.

Palabras – chave: Educação popular – Democracia Direta – Movimentos Sociais – Movimento Popular – Poder Popular – Sociedade Comunal.

Resumen: La presente aportación tiene como propósito reflexionar críticamente sobre aspectos teórico – prácticos de la educación popular en el contexto de construcción del poder

¹ Doutor em Ciências da Educação pela *Universidad Autónoma de Barcelona, Catalunya*. Atua como Professor da *Universidad Nacional "Simón Rodríguez" del Núcleo Regional de Educación Avanzada* de Caracas, Venezuela, onde Coordena os Programas de Especialização em "*Curriculo e Gestión del Desarrollo Social*"; é docente dos Seminários "*Problematicación de la práxis educativa y los sentidos del trabajo impartidos*" no Programa de Doutorado em "*Ciencias de la Educación*" do *Núcleo Regional de Educación Avanzada de Caracas*; é integrante do *Grupo de Investigación sobre Formación de Profesores del Mercosur/Cono Sur*. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0747-296X> . E-mail: cursosunesr2015@gmail.com

² Doutoranda em "Ciencias para el Desarrollo Estratégico" pela *Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV)*; Mestre em Didática e Organização Escolar pela *Universidad Complutense de Madrid*. Atua como professora na *Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"* (UNERMB), Venezuela, onde também atua como investigadora em ciências da educação e em ciências sociais no *Centro de Estudios Socio-Históricos y Culturales*. É integrante do *Grupo de Investigación sobre Formación de Profesores del Mercosur/Cono Sur*. É militante do *Movimiento Pedagógico Revolucionario Venezolano (MPR)*. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7298-741X> . E-mail: paulinavillasmil@gmail.com

popular en Venezuela. Al tiempo que se apuntan algunas consideraciones históricas, así como teórico – conceptuales sobre esta propuesta educativa, se recuperan igualmente aportes de pedagogos Nuestroamericanos a este movimiento. Finalmente, se registran algunas experiencias en desarrollo de su praxis en el complejo tránsito desde el modelo rentístico – petrolero hoy vigente en el país, hacia una sociedad democrática, participativa y protagónica como fundamentos espirituales de la emergente sociedad comunal.

Palabras clave: Educación Popular – Democracia Directa – Movimientos Sociales – Movimiento Popular – Poder Popular – Sociedad Comunal.

Abstract: The purpose of this contribution is to critically reflect on theoretical and practical aspects of popular education in the context of building popular power in Venezuela. While some theoretical - conceptual considerations about this educational proposal are pointed out, contributions of Venezuelan pedagogues to this movement are also recovered. Finally, some experiences in the development of his praxis in the complex transit from the rentier-oil model in force in the country, to a democratic, participatory and leading society as spiritual foundations of the emerging communal society are recorded.

Keywords: Communal State – Direct Democracy – Social Movements – Popular Education – Popular Movement – Popular Power.

La educación como base del proyecto de liberación nacional

La historia de la emancipación americana es fecunda en experiencias y aportes educativos vinculados al proceso de liberación nacional. Resulta difícil concebir una de esas experiencias que no viniera acompañada de una teorización y puesta en escena del papel de la educación en la lucha por la independencia. Las ideas pedagógicas que tempranamente comienzan a ser preponderantes plantean la secular tensión de corte positivista entre la civilización y la barbarie.

La historia de la educación venezolana exhibe un proceso de luchas por alcanzar un sistema educativo inclusivo, que forme ciudadanos para la vida en democracia, un proceso de avances, conflictos y tensiones impulsados por las fuerzas antagónicas que datan de los propios inicios de la República. En este proceso de luchas los principios pedagógicos libertarios expuestos por Simón Rodríguez, formulados desde y para la América, en favor de una escuela pública y para todos, constituyen el músculo político e ideológico – cultural de la emancipación. De allí que en Venezuela, educación y lucha social son procesos de raíces comunes, Simón Rodríguez planteó la conquista por la libertad, más allá de la consecución del poder territorial y político, ser libres suponía transformar las "masas en pueblo" para la configuración del nuevo republicano, del actor histórico de la América libre, este cometido solo podía ser posible a través de la educación popular.

Por ello resulta imprescindible abordar en esta aportación y, aunque sea de manera escueta, considerando de manera especial el contexto en que se produce, las ideas precursoras del maestro Simón Rodríguez y de El Libertador Simón Bolívar en relación con el papel de la educación encarnada en el proyecto político de las revoluciones independentista americana.

Tal vez, es el maestro Simón Rodríguez el precursor de las ideas decoloniales en nuestra *Abya Yala*, pero también, de la educación popular. Cabe tan sólo recordar

aquella sentencia que aún retumba en nuestras conciencias, que hiciera a comienzos del siglo XIX la que afirmaba: "¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos" (RODRÍGUEZ, 1990, p. 88).

Ese proyecto pedagógico que bien se puede denominarse político, resaltaba el papel de la "educación social" como instrumento para la consolidación de las repúblicas nacientes, como elemento clave en la construcción de la nueva sociedad. En este esfuerzo misionero, la escuela se constituye en fuente del saber, como factor clave en la configuración cultural de la sociedad y una palanca fundamental en el proceso de alfabetización. Como afirmaría Téllez: "Hacer escuela, en el sentido de una escuela hecha vida y hacedora de vida, lo que implicará inventar propio asociado a la construcción de las nacientes Repúblicas Americanas" (TÉLLEZ, 2019, p. 34).

Es decir, la escuela como un espacio inclusivo, para todos, que trabaja en la formación del "nuevo republicano" e instruye a las generaciones en el trabajo, en la producción y promueve los valores de las sociedades emergentes, en la construcción de las emergentes relaciones sociales.

Es en este contexto emancipador que emerge protagónico el verbo y la acción del Libertador Simón Bolívar, quien siendo pupilo del maestro Rodríguez en edades tempranas, coincide con su pensamiento cuando en el Discurso de Angostura declara que: "*Las naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso que avanza la educación.*"

Otro gran maestro venezolano, Luis Beltrán Prieto Figueroa (FIGUEROA PRIETO, 2006), sintetiza las ideas educativas de Bolívar, haciendo énfasis en los siguientes aspectos: a) Bolívar depositaba su confianza en la educación como fuerza transformadora de la vida humana, que incidiría en la mutación de las estructuras sociales; b) confiaba en el poder de la educación como posibilidad en la construcción y porvenir de las futuras repúblicas; c) por tanto, tenía plena certeza en la educación como posibilidad de cambio del sujeto destinatario de su influencia; y d) promovía la educación y sus virtudes como ámbito de creación y desarrollo.

En resumen, se podría afirmar, siguiendo a Iluska Salazar en este caso refiriéndose al maestro Rodríguez, pero que puede ser también síntesis del pensamiento de Bolívar, que: "el proyecto de Educación Popular, entendiéndola como educación general sustentada en lo inclusivo, en su carácter completamente público y, por ende, social" (SALAZAR, 2019, p. 52), constituye el sustento político transformador del pensamiento de los precursores de la independencia americana.

Una aproximación a la relación educación, educación popular – poder popular. Reflexiones iniciales

La educación y su práctica como expresión hegemónica de los sectores dominantes permite vehicular y perpetuar los dispositivos culturales y materiales del poder cooptado por las élites y en favor de sus intereses, en clara negación del sentido profundo de la democracia. Para la tarea cuentan con ingentes recursos e instrumentos

dirigidos a "naturalizar" la exclusión, la opresión y el dominio generalizado de todos los ámbitos de la sociedad. Esta posición ventajosa facilita la construcción del sentido común que funciona como sedimento y nutriente de la reproducción, al punto de "naturaliza" las condiciones de opresión sobre vastos sectores sociales, cultural y materialmente excluidos; por tanto, también negados a acceder a los ámbitos de influencia y dirección.

Este asunto, el referido a los mecanismos de la reproducción cultural y material a través de la educación y del aparato escolar, ampliamente investigado y debatido a lo largo del siglo pasado y en lo que va de éste³, constituye un elemento clave en la configuración de la hegemonía cultural que se expresa en la materialización de los mecanismos de los que se vale el poder.

Leemos con Marx que: "Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado (MARX; ENGELS, 2003, p.13).", destacando así las determinaciones histórico – culturales que rigen las relaciones sociales y las consecuencias de éstas en las relaciones de poder. Recupera el pensador alemán la pesada carga de la tradición, de las seculares formas de ejercicio del poder como mecanismo de opresión.

Desde otra perspectiva, Durkheim afirma que la educación como entidad social, es decir, como hecho social, pone al sujeto en contacto con una sociedad determinada, es decir, constituye un vehículo de cultura en el proceso de socialización. Por tanto:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (DURKHEIM, 1975, p. 53).

En otras palabras, el sujeto y éste como parte de la sociedad es producto de un tiempo concreto, situado históricamente, por tanto, la educación y sus efectos sobre éste es tributaria a estas condiciones tanto materiales como inmateriales derivadas de la herencia cultural.

Lo anterior ubica al programa educativo de las élites y al conjunto de dispositivos a su servicio en el centro del debate teórico y práctico, en el que se refuerzan los correajes de control y dominio, y/o se gestan desde los intersticios del propio tejido social – comunitario las manifestaciones de resistencia e impugnación del modelo hegemónico.

De igual manera, así como alumbró los sentidos políticos de la educación, convertida en práctica legitimadora del saber y de las relaciones sociales que se reproducen en todo el tejido social, constituye al mismo tiempo en un escenario fecundo del conflicto de clases, es decir, también la escuela se convierte en territorio de disputa del poder.

³ Algunos autores que aportaron a este debate durante el siglo pasado fueron. Nikos Poulantzas, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Charles Baudelot, Jacques Passeron, Paul Willis, Stephen Bowles, Tomás Vasconi, entre otros.

Este hecho como fenómeno general, que contextualiza las relaciones sociales que se reproducen en un momento histórico determinado revela las tensiones sociales, políticas y culturales existentes, al tiempo que propone otras prácticas educativas que marchan a contracorriente de estos intereses y prácticas hegemónicas. Manifestaciones histórico – culturales que crean vínculos de resistencia y de organización; pequeños núcleos de poder desde fragmentos de las bases populares que exigen su organicidad.

Se trata de reconocer entonces, que los conflictos de clase tienen en el campo educativo un escenario estratégico en disputa, que las tensiones propias de la sociedad contemporánea se expresan definitivamente en el campo de la praxis educativa como uno de los espacios fundamentales del *disciplinamiento* de la sociedad.

Más aún, el proceso metabólico del régimen del capital como maquinaria generadora de exclusiones por tanto de desigualdades es, dialécticamente, uno de los campos en el que se gestan las condiciones para el despliegue pedagógico transformador, es decir, la contracara del relato "normalizado" en el currículo como prescripción de los determinantes culturales – educativos hegemónicos.

En este sentido, el proyecto educativo de las élites gobernado por el régimen del capital, contribuye con las formas de materialización de las dinámicas excluyentes y opresivas generadas en los pliegues de la sociedad, segmentando, coartando y cooptando las posibilidades de liberación del pueblo y el ejercicio del poder, limitando o impidiendo el acceso a instancias de decisión; al mismo tiempo que en su interior deja las simientes para gestar su propia impugnación.

Es desde las periferias sociales, en los márgenes de la sociedad formal, en los que históricamente se han venido fraguando las experiencias de educación popular. Tanto en el pasado de la mano de los proyectos emancipadores del siglo XIX, como recientemente, en el contexto de desarrollo del régimen del capital, las experiencias dirigidas a concienciar al pueblo sobre su condición de poder originario y a desplegar sus capacidades organizativas, cobran fuerza en la medida que las tensiones generadas por la exclusión en el interior de las sociedades se hacen más evidentes.

Este compromiso pedagógico con los excluidos es lo que perfila a la educación popular como opción educativa crítica y liberadora que, como afirmaba Julio Barreiro sea "un instrumento de contribución inmediata a una efectiva participación popular en procesos de transformación de la sociedad clasista y opresora" (BARREIRO, 1979, p. 26); y que encarna un proyecto de encuentro y unidad de los desheredados de la tierra, parafraseando a Fanón, que persigue: "liberarse a sí mismos y a los opresores" (FREIRE, 1994, p. 2) como sugería el maestro Paulo Freire, se erige como herramienta cultural y de organización política de los pueblos en la construcción y formación del nuevo sujeto político.

Cuando se hace referencia a la formación del sujeto político se trata de un asunto de máxima trascendencia en el complejo trayecto de construcción del poder popular y a la educación popular como dispositivo cultural esencial en este proceso. Un asunto de primer orden es la consideración del término pueblo y su alcance político a los propósitos de la educación popular. Dussel lo identifica con la *potentia*, como *sede del poder político* (DUSSEL, 2010).

La praxis de la educación popular se genera, materializa y contribuye en el proceso de configuración histórica de lo que Dussel denomina "Pueblo", es decir, en:

[...] el acto colectivo que se manifiesta en la historia en los procesos de crisis de hegemonía (y por ello de legitimidad), donde las condiciones materiales de la población llegan a límites insoportables, lo que exige la emergencia de movimientos sociales que sirven de catalizador a la unidad de toda la población oprimida, la *plebs*, cuya *unidad* se va construyendo en torno a un proyecto analógico – hegemónico, que incluye progresivamente todas las reivindicaciones *política*, articuladas desde necesidades materiales *económicas* (DUSSEL, 2007, p. 10).

En este sentido, referirse al sujeto político es destacar aquél que se involucra en actividades políticas, es decir, que trasciende del ámbito privado al ejercicio público en defensa de los derechos colectivos, "que se asume como constructor de su propia realidad. Además, reconoce la responsabilidad que tiene frente a la necesidad de transformar la realidad" (RODRÍGUEZ; GALEANO, 2007, p. 41).

Continúa Freire acotando que "[...] la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo a favor de la movilización o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad" (FREIRE, 1985, p. 18).

En este sentido, la educación popular marca el horizonte como práctica social liberadora en procura del protagonismo consciente y organizado de los sectores populares, con la ardua tarea formativa que toma como punto de partida la cotidianidad y sus complejidades convertidas en fuente del saber y de conocimientos para favorecer los objetivos políticos de transformación de las realidades que oprimen a las mayorías.

Tal vez la clave la ofrecía el propio maestro Freire cuando afirmaba que:

La rebeldía es el punto de partida indispensable para la deflagración de la justa ira, pero no es suficiente. La rebeldía, como denuncia, necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica la dialéctica entre denuncia de la inhumana situación y el anuncio de su superación, en el fondo nuestro sueño (FREITAS, 2002, p. 26).⁴

Otros autores aportaron aproximaciones al constructo, tales como Peresson, Cendales y Mariño, que concebían la educación popular como proceso colectivo, que aspira convertir a los sectores populares en sujeto histórico – transformador, protagonista del proyecto de liberación, que sintetice sus aspiraciones de clase (PERESSON; MARIÑO, 1983). Que persigue, según García Huidrobo, Martinic y Ortiz, "que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad fomentando la organización y la participación popular" (GARCÍA, 1989, p. 16).

Lo anterior propone forjar y/o acompañar entre todos en hacer emerger el espíritu de lucha, creatividad y organización latente en las bases populares, en un contexto donde:

Las formas de pensar y hacer la política están fundamentadas en las colectividades, la fusión de fuerzas y la capacidad organizativa y movilizadora ... Los supuestos

⁴ En Cartas a Cristina, citado por José Cleber de Freitas, 2002, p. 26.

políticos y los recursos organizativos que esgrimen pasan por el zaguán donde resguardan las herramientas necesarias para constitución de un movimiento social: memoria histórica, alianzas estratégicas y organización de exigencias, a fin de resituirlas en dos coordenadas que dan firmeza al mapa de la movilización y la manifestación (SALAZAR, 2013, p. 157-158).

En otras palabras, siguiendo con Dussel, el pueblo como parte del "proyecto hegemónico que asume las reivindicaciones de los diferentes movimientos sociales, que son particulares (y deben ser), deben entrar efectivamente en un proceso de diálogo y traducción" (DUSSEL, 2007, p. 10). Para lo cual, agregaríamos que, el dispositivo Educación Popular constituye un mecanismo de comunicación intra pueblo, contexto de experiencias y diálogos en la conformación de la dimensión estratégica del proyecto transformador.

La educación popular propone entre sus objetivos, entonces, las prácticas dialógicas, de conocimiento – reconocimiento para la construcción del sujeto colectivo, es decir, el "nosotros". En la medida que este "nosotros", se hace orgánico emerge el sujeto histórico convertido en pueblo luego de siglos de "silencio", es decir, convertido en poder. La organización da cuenta del segundo objetivo educación popular; la capacidad de la actuación colectiva, atendiendo a una visión estratégica. Es decir, una hegemonía con propósito transformador. Finalmente, el proceso en su totalidad revela que los cimientos de "lo anterior", su amalgama cultural se resquebraja. Es la transformación de la cultura otro de los grandes objetivos que persigue la educación popular como estrategia cultural – educativa que, dialécticamente, propone formas de resistencia y permite el reconocimiento e identidad del sujeto colectivo en y por su historia.

Los andamiajes del Estado comunal

Durante todo el período denominado como Cuarta República, el escenario político va a estar marcado por las luchas de los movimientos populares en defensa de la democracia, por un lado y, las acciones represivas de orden y control social ejercidos por el Estado interventor. Dos acontecimientos históricos se registran a finales del siglo XX que obligaron un giro en la historia política venezolana con consecuencias en las formas de organización y participación social, así como en la forma de entender y agenciar el ejercicio de la política. El primero, lo constituye la insurrección popular denominada el Caracazo⁵ (1989) el segundo, la emergencia de la Revolución Bolivariana.

El giro histórico desencadenado en Venezuela en los inicios del siglo XXI, supera la concepción de las antiguas fuerzas partidistas de la democracia representativa, se trata más bien, de un movimiento entendido como:

[...] Una corriente histórica emancipatoria que se define antimperialista y antineoliberal. Constituye una fuerza social, política y simbólica que articula la lucha social y la lucha política. A esta construcción colectiva se incorpora un sujeto

⁵ El Caracazo marcó un punto de inflexión en el decurso político neoliberal en Venezuela. El desgaste de los partidos políticos provocado por los regímenes neoliberales de carácter profundamente antipopular extiende una grieta en el sistema de representatividad que no tendrá vuelta atrás. Esta crisis palmaria en 1989, abrirá el cauce para la rebelión cívico – militar del 4 de febrero de 1992.

revolucionario que proviene de movimientos políticos de izquierda, cristianos de base militantes de la teología de la liberación y de la educación popular – ambos generaron movimientos pedagógicos de base robinsoniana y freiriana – grupos religiosos protestantes, movimientos feministas, comunidad LGBTIQ, ecologistas, afrodescendientes, indígenas, sindicatos de trabajadores, campesinos, artistas, maestros, intelectuales, artesanos, individualidades, cooperativistas. Este gran torrente que acompaña la gesta de la Revolución Bolivariana es a lo que luego vamos a denominar el poder popular (VILLASMIL, 2010, p. 20).

El programa puesto en marcha por la Revolución Bolivariana contiene como líneas de acción:

1. Retomar en camino de construcción de la soberanía: de lo que se trata es de poner en marcha diversos mecanismos de discusión asamblearia para redescubrir las raíces históricas nuestroamericanas y venezolanas, identificar las claves de la dependencia y trazar estrategias de lucha por la defensa del territorio de las influencias imperialistas. Estas discusiones han acompañado varios procesos constituyentes, los primeros para la aprobación en referendo de la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la constituyente educativa para el nuevo proyecto de Educación Bolivariana. Así mismo, vale la pena destacar la participación popular en los Congresos de la Patria, los cuales sirvieron para el análisis, en todos los sectores de la población, de los mecanismos de guerra utilizados por las fuerzas hegemónicas imperiales sobre el pueblo venezolano. Se menciona también el ejercicio del parlamentarismo de calle, como una forma de ejercicio del poder constituyente en su condición de pueblo legislador.
2. La construcción del Estado Comunal: se propone echar a andar procesos jurídicos y organizativos que superen la noción del Estado Burgués y den paso al precepto constitucional de ejercicio de la participación protagónica del pueblo organizado. En este caso, el concepto puesto en marcha es el Poder Popular y su base organizativa la conforman los Consejos Comunales, los cuales contienen los principios del modelo de participación protagónica y germen del socialismo bolivariano. Su significatividad transformadora es alimento e impulso de la defensa de lo público como condición fundamental para la salvaguarda de los derechos sociales y para vencer las asimetrías provocadas por el sistema neoliberal. Desde el Plan Nacional Simón Bolívar (2007 – 2013) se plantea el concepto de la Nueva Geometría del Poder, consistente en la transformación de la estructura social desde su base primaria organizativa y gestiona del autogobierno.
3. Propone la superación del modelo económico capitalista depredador por un modelo de desarrollo productivo ecosocialista, valora el desarrollo endógeno y la producción social por encima del enriquecimiento privado sin límites, propio de la razón capitalista.
4. Contempla la necesaria unión geopolítica regional a través de nuevos órganos de cooperación y defensa entre países para constituir bloques de poder que garanticen el diálogo internacional en condiciones de respeto e igualdad. El punto clave de desarrollo de la corriente bolivariana es la

consolidación del Poder Popular, no en balde, organizar su complejidad ha pasado por la promulgación de todo un cuerpo de leyes que regulen el amplio espectro del ejercicio del Poder Popular. Pero no habrá consolidación del Poder Popular bajo el modelo del Estado Liberal Burgués, ya lo decía Ernesto Che Guevara cuando expresaba la imposibilidad de construir socialismo con las armas melladas del capitalismo. De allí que uno de los retos permanentes sea el de la consolidación del Estado Comunal.

Para concluir, apuntes sobre el Estado comunal

Referirse al Estado como entidad histórico – social y política implica abordar una amplia y compleja temática sobre la cual, a los efectos de este ensayo, sólo atisbaremos a realizar algunos apuntes que tributen a los propósitos de acercarnos a una caracterización mínima del Estado comunal y al proceso de construcción. El Estado es mucho más que la visión reduccionista de Kelsen al derecho, para lo cual es suficiente la existencia de un ordenamiento jurídico vigente aplicado en un territorio determinado flujo (D'AURIA, 2008, p. 9).

Álvaro García Linera asoma una reflexión en el que describe al Estado como:

[...] una estructura de relaciones políticas territorializadas y, por tanto, flujos de interrelaciones y de materializaciones pasadas de esas interrelaciones referidas a la dominación y legitimación política. Esta relación-Estado siempre es un proceso histórico político en construcción, en movimiento, en flujo (GARCÍA, 2010, p. 7-8).

La tradición del Estado que hasta ahora se experimenta en nuestras realidades se asemeja al que caracterizaba críticamente Engels, cuando lo describía como:

[...] un poder situado, aparentemente, por encima de la sociedad y llamado a amortiguar el conflicto, a mantenerlo dentro de los límites del "orden". Y ese poder, que brota de la sociedad, pero que se coloca por encima de ella y que se divorcia cada vez más de ella, es el Estado (ENGELS, 2006, p. 157).

Esta caracterización se hace aún más evidente y trágica con la consolidación de un Estado encuadrado para defender los intereses y las lógicas de la dominación capitalista hasta el punto de naturalizar la dominación y sus efectos sobre la sociedad, al punto de convertirlas en costumbre.

Por tanto, el desmontaje de este andamiaje de poder y dominación implicará la profundización de los conflictos de intereses que van implícitamente en los conflictos de clase. Esta deconstrucción pasa por remover la pesada loza cultural que lo amalgama todo, cuya expresión institucional se erige como un obstáculo percibo a veces insalvable.

Un clásico en la teorización sobre el Estado como Georg Jellinek (2004) propone como elementos constitutivos de éste, los siguientes aspectos a saber: El gobierno y sus formas, el poder, las instituciones, la comunidad, las leyes y el territorio. Ellos permiten una comprensión didáctica para el análisis y caracterización de las relaciones formales que se gestan en su interior, y que son escenarios de prácticas y tensiones que reflejan las dinámicas de la sociedad de la cual es tributario. En este sentido, el Estado se

presenta como una abstracción de la sociedad que materializa la voluntad de poder en un grupo, clase o hegemonía.

Aunque todos los elementos señalados guardan importancia para la comprensión de cómo ha venido funcionando la entidad Estado hasta la actualidad, cómo es, según se mire, concebido e incluso venerado o denostado, en el devenir histórico contemporáneo; son los sedimentos de la cultura que irriga todo el tejido social – institucional del Estado que funciona como muro de contención a las formas de expresión del protagonismo popular, aunque en el plano discursivo se sirva para expresar su identificación con los intereses del pueblo.

Resulta una tarea no del todo sencilla definir un hecho social en pleno proceso de construcción, mucho más, si ese proceso ha estado impregnado de una serie de contradicciones y tensiones siempre que se ha pretendido trastocar las vetustas estructuras sociales e institucionales soportadas por el poder del capital globalizado. Este es el escenario en el que ocurre la aspiración de la construcción en Venezuela del Estado Comunal.

Vargas y Sanoja (2015), al hablar de la sociedad comunal hacen un esfuerzo epistémico, no tanto de definir el nuevo Estado que debiera gestarse para superar el modelo heredado de la razón moderna europea, sino por explicar las variables que intervienen en la conformación de la Sociedad Comunal, lo cual supone nuevas configuraciones en las relaciones sociales, en las relaciones de producción y en las relaciones de producción del poder. Este esfuerzo se hace necesario por las razones que aducen:

La cartografía del territorio nacional venezolano vigente desde mediados del siglo XIX, representa la visión territorial jerárquica capitalista del poder del Estado liberal burgués. Por ello la cartografía de la Sociedad Comunal debe expresar – por el contrario – una visión territorial que dibuje el carácter transversal y democrático del Poder Popular socialista, así como un nuevo concepto historiográfico del proceso sociocultural venezolano que sustente, explique y legitime los cambios operados gracias a la Revolución Bolivariana. Para la sociedad venezolana ello es el equivalente a poseer una nueva cultura asentada en elementos visuales del espacio nacional que incluye el espacio comunal, visión que debe imprimirse en el imaginario popular (VARGAS, 2015, p. 10).

Si bien la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) no define el Estado venezolano como un Estado Comunal, sino como un Estado social, de derecho y de justicia, sí existen desarrollos conceptuales en las leyes del Poder Popular. La categoría Poder Popular enmarca una identidad colectiva con un movimiento permanente organizado de actividad social y un marco discursivo, el cual, en el despliegue de la guerra no convencional de los gobiernos estadounidenses sobre Venezuela ha constituido un muro de contención, un mecanismo de resistencia por casi dos décadas. El sujeto histórico de la corriente bolivariana ha constituido su base ideológico – cultural, a partir de los tres pilares políticos, filosóficos y de lucha social venezolana, Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora, legado histórico conocido como el árbol de las tres raíces.

En ello va incluido el aprendizaje sobre el significado del ejercicio de la soberanía, justo en un tiempo cuando ésta, intentan diluirla a través de artilugios y relatos "globalizadores", respecto a una supuesta inexistencia de fronteras, que ciertamente la

ejercen sólo los operadores del capital financiero, los flujos de capitales especulativos, no controlados, y el tránsito de mercancías.

El texto constitucional venezolano fundamenta la doctrina cuando establece que el pueblo es el depositario de la soberanía. Ahora bien, no es suficiente esta certeza teórica, sino que amerita corporizarse en la praxis cotidiana, en el hacer consciente de los sujetos políticos fortalecidos ética y culturalmente mediante las diversas prácticas pedagógicas políticas, por tanto, populares.

Referencias

ARIAS RODRÍGUEZ, Gina Marcela; Villota Galeano, Fabián F. De la política del sujeto al sujeto político. **Ánfora**, vol. 14, núm. 23, p. 39 – 52, 2007, p. 41.

Asamblea Nacional Constituyente. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Caracas: Imprenta Nacional, 1999.

BARREIRO, Julio. **Educación Popular y Proceso de Concientización**. México: Editorial Siglo XXI, 6a edición, 1979.

D'AURIA, A. Ciencia del derecho y crítica del Estado: Kelsen y los anarquistas. **Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho**. Año 6, N° 12, 2008, Pp. 9 – 21.

DE FREITAS, José Cleber. Revisión de las referencias teórico – prácticas. En Saúl, A.M. (Coordinadora) **Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas**. México, D.F.: XXI Siglo Veintiuno Editores. 2002.

DURKHEIM, Emile. **Educación y sociología**. Barcelona: Península, 1975.

DUSSEL, Enrique. **20 tesis políticas**. Caracas: Fondo Editorial El perro y la rana, Serie Pensamiento Social, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Cinco tesis sobre el "populismo"**. México: UAM – Iztapalapa, 2007.

ENGELS, Federico. **El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado**. Madrid: Fundación Federico Engels, 2006.

FIGUEROA PRIETO, L. B. **El magisterio americano de Bolívar**. Caracas: Fundación Ayacucho, 2006.

FIGUEROA PRIETO, Luis Beltrán. **El magisterio americano de Bolívar**. Caracas: Fundación Ayacucho, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1994.

FREIRE, Paulo. **Sobre educación popular**. En entrevista con Torres, R.M. México: CREFAL, 1985.

GARCÍA HUIDROBO, Juan Eduardo. *Educación popular y contexto*. En García Huidrobo, J.E., Martinic, S. y Ortiz, I. **La educación popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas**. Santiago de Chile: CIDE, 1989.

GARCÍA LINERA, Álvaro. *El Estado en transición. Bloque de poder y punto de bifurcación*. En García Linera, A. Et. Al. **El Estado. Campo de lucha**. La Paz (Bolivia): CLACSO-MUELA DEL DIABLO-COMUNA, 2010.

- JELLINEK, Georg. **Teoría general del Estado**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MARX, Karl. **El 18 Brumario de Luis Bonaparte**. Madrid: Fundación Federico Engels, 2003.
- PERESSON, Mario; Mariño, Germán y Cendales, Lola. **Educación popular y alfabetización en América Latina**. Bogotá: Dimensión Educativa, 1983.
- RODRÍGUEZ, SIMÓN. **Sociedades Americanas**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.
- SALAZAR, ILUSKA. Simón Rodríguez y la lucha antiimperialista de Nuestra América. En Téllez, M., Gamboa, N. y Agudelo, O (Editoras). **Simón Rodríguez; resonancias de su vida y obra en nuestros tiempos**. Caracas: Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", p. 51 – 63, 2019.
- SALAZAR, Robinson. La construcción del nuevo sujeto político en América Latina. Estrategia para buscar la emancipación desde lo popular en el siglo XXI. **Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad**. Vol. XX, No. 57. Mayo/agosto de 2013, p. 153 – 173.
- TÉLLEZ, MAGALDI. Notas para la descolonización en la universidad, escuchando al maestro Simón Rodríguez. En Téllez, M., Gamboa, N. y Agudelo, O (Editoras). **Simón Rodríguez; resonancias de su vida y obra en nuestros tiempos**. Caracas: Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", p. 33 – 46, 2019.
- VARGAS ARENAS, Iraida y Sanoja Obediente Mario. **La larga marcha hacia la sociedad comunal. Tesis sobre el Socialismo Bolivariano**. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana, 2015.
- VILLASMIL, PAULINA. El movimiento bolivariano como corriente histórica emancipadora. En Faleiro, [W., Et. Al. \(Coordinadores\)](#). **Educação no campo e projeto histórico: conhecimento, prática e intervenção social**. Goiânia: Editora Kelps, 2019.

Submetido em: 20-11-2019

Aceito em: 27-12-2019

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO E INDÍGENAS: configurações em microcontextos brasileiros

SPECIAL EDUCATION IN RURAL AND INDIGENOUS
SCHOOLS: configurations in Brazilian microcontexts

EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESCUELAS RURALES E
INDÍGENAS: configuraciones en micro contextos
brasileños

*Washington Cesar Shoiti Nozu¹
Michele Aparecida de Sá²
Allan Rocha Damasceno³*

Resumo: Este texto busca apresentar e problematizar os modos pelos quais os serviços de Educação Especial estão sendo ofertados em escolas do campo e indígenas, em decorrência da política de inclusão de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação. Para tanto, por meio de revisão bibliográfica, são expostos resultados de pesquisas empíricas que evidenciam as nuances, as similaridades, os desdobramentos, os ajustes e as flexibilizações dos serviços de Educação Especial em escolas do campo e indígenas situadas em microcontextos dos seguintes estados brasileiros: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo. Nessa perspectiva, pretende-se elucidar, no contexto da prática, aspectos de gestão da inclusão de alunos considerados Público-Alvo da Educação

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atua como professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD). É Gestor Institucional do Acordo de Cooperação Internacional entre a UFGD e a Universidad de Alcalá (UAH), Espanha. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

² Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8076-8383>. E-mail: micheledes20@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA). É Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0577-805X>. E-mail: lepedi-ufrrj@hotmail.com

Especial no âmbito da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, de modo a sinalizar cenários, possibilidades e desafios de implementação dessa proposta política.

Palavras-chave: Educação Especial – Educação no Campo – Educação Escolar Indígena.

Abstract: This text aims to present and discuss the ways in which Special Education services are being offered in rural and indigenous schools, due to the inclusion policy of students with disabilities, autism spectrum disorders and high skills / giftedness. Therefore, through a bibliographic review, empirical research results are exposed that show the nuances, similarities, developments, adjustments and flexibilities of Special Education services in rural and indigenous schools located in microcontext of the following Brazilian states: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará and São Paulo. From this perspective, it is intended to elucidate, in the practice context, management aspects of the inclusion of students considered Special Education Target Audience within Rural and Indigenous School Education, in order to signal scenarios, possibilities and challenges of implementing this policy proposal.

Keywords: Special Education – Rural Education – Indigenous School Education.

Resumen: Este texto tiene como objetivo presentar y discutir las formas en que se ofrecen los servicios de Educación Especial en las escuelas rurales e indígenas, debido a la política de inclusión de estudiantes con discapacidades, trastornos del espectro autista y altas habilidades / superdotación. Por lo tanto, por medio de una revisión bibliográfica, se exponen resultados de investigaciones empíricas que muestran los matices, las similitudes, los desarrollos, los ajustes y las flexibilidades de los servicios de Educación Especial en escuelas rurales e indígenas ubicadas en micro contextos de los siguientes estados brasileños: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará y São Paulo. Desde esa perspectiva, se pretende dilucidar, en el contexto de la práctica, los aspectos de gestión de la inclusión de los estudiantes considerados Público Objetivo de la Educación Especial en el ámbito de la Educación Rural y de la Educación Escolar Indígena, a fin de señalar escenarios, posibilidades y desafíos de implementación de esa propuesta política.

Palabras clave: Educación Especial – Educación Rural – Educación Escolar Indígena.

Introdução

O princípio da Educação Inclusiva, veiculado internacionalmente por meio da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em junho de 1994, na Espanha, tem como núcleo corolário a universalização do direito à educação, materializado na construção de escolas que possam ensinar a todos os alunos, sem discriminação de sexo, gênero, idade, etnia, religião, crença, origem, classe social, condição física, sensorial e intelectual (UNESCO, 1994).

As influências do princípio da Educação Inclusiva foram (re)contextualizadas na produção textual político-normativa brasileira, principalmente no que tange à escolarização de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Considerando esse movimento cíclico entre os contextos de influência global-nacional-local, de produção do texto e da prática educacional (MAINARDES, 2006), este texto focaliza os processos micropolíticos de (re)interpretação e (re)criação da política brasileira de inclusão escolar de estudantes PAEE camponeses e indígenas. Particularmente, objetiva apresentar e problematizar os modos pelos quais os serviços

de Educação Especial estão sendo ofertados em escolas do campo e indígenas, situadas em microcontextos dos estados brasileiros do Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo.

Para tanto, o estudo desenvolveu-se por meio de revisão bibliográfica de teses e dissertações que abordam as interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, cujos resultados empíricos oportunizaram evidenciar alguns fragmentos, pistas, semelhanças e diferenças do processo de inclusão do PAEE em escolas do campo e indígenas de quatro unidades da federação brasileira. A eleição desses estados e microcontextos justifica-se pela atuação investigativa dos autores desse artigo, de seus orientandos e de seus grupos de pesquisa⁴.

Na sequência, o texto estrutura-se em duas seções. Inicialmente, é apresentada a política nacional de inclusão escolar do PAEE e suas interfaces com a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena. Em seguida, são analisadas pesquisas empíricas que abordam a temática em microcontextos amapaenses, sul-mato-grossenses, paraenses e paulistas, de modo a sinalizar aspectos sobre a implementação da política de inclusão em escolas do campo e indígenas e a oferta de serviços especializados.

Inclusão de Alunos PAEE em Escolas do Campo e Indígenas

A escolarização do PAEE é reconfigurada, no Brasil, com o advento das políticas de inclusão, sobretudo a partir dos anos 2000, quando uma série de ações⁵ foi engendrada com o objetivo de induzir a matrícula desse alunado nas escolas comuns.

Essa intencionalidade é amplamente difundida com a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem do PAEE nas salas de aulas das escolas comuns, com a previsão de Atendimento Educacional Especializado⁶, a ser ofertado no turno inverso da escolarização, de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2008a).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, indicam que esse atendimento deve ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais⁷ (BRASIL, 2009). Nessa diretiva, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem se constituído como uma das principais ações da política de inclusão escolar do PAEE (NOZU, 2013).

⁴ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

⁵ Dentre as quais destacam-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003) e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005).

⁶ O Atendimento Educacional Especializado 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, 2008a).

⁷ As Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Desde então, estudos têm evidenciado um aumento significativo de matrículas de estudantes PAEE em escolas comuns (MELETTI; BUENO, 2011; REBELO; KASSAR, 2018), inclusive nas denominadas escolas do campo e indígenas (GONÇALVES, 2014; SÁ, 2015; SILVA, 2017; NOZU; SILVA; SANTOS, 2018).

A especificidade do processo de escolarização de assentados, trabalhadores rurais, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, caiçaras e indígenas vem sendo defendida e debatida desde a década de 1900 (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011). Entretanto, as suas interfaces com a Educação Especial constituem-se em pautas de discussão em aberto, considerando que os textos político-normativos são lacunares e que as produções acadêmicas passam a tratar da questão principalmente na última década (NOZU; 2017; NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018).

As interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, no cenário da inclusão escolar, evocam reflexões complexas sobre os sujeitos, os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas.

Isso porque, de um lado, os sujeitos discentes dessas interfaces apresentam identidades múltiplas, que se posicionam em razão de diferenciações biológicas (deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação) e/ou culturais/de origem (indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, caiçaras, trabalhadores rurais, povos das florestas, entre outros) (NOZU, 2017).

De outro lado, as escolas do campo e indígenas apresentam características próprias, definidas não pela sua espacialização não urbana, mas pelas concepções, princípios, culturas, linguagens, valores, relações sociais e de trabalho das populações do campo e indígenas (BRASIL, 1998; MUNARIM, 2011). Portanto, são escolas diferenciadas, que podem organizar seus tempos e espaços educativos considerando os modos de existências dos povos do campo e indígenas⁸.

Além disso, as práticas pedagógicas no âmbito das interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, quando atentas as particularidades dos sujeitos e das propostas educacionais nas quais se fundamentam, são desafiadas a desenvolverem-se como processos de hibridização, articulando intencionalidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano que consideram tanto as diferenças socioculturais como as necessidades específicas dos estudantes.

Portanto, a concepção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena aduz o trânsito de sujeitos com múltiplas identidades por espaços e tempos intersticiais que se cruzam "entre as faces" da Educação Especial e da Educação do Campo / Educação Escolar Indígena. Trata-se de movimentos intervalares de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos 'entre' tempos e espaços da Educação Especial e da Educação do Campo / Educação Escolar Indígena (NOZU, 2017). Essa definição, embora abstrata, provoca a ideia de que as interfaces apenas podem ser compreendidas, descritas e analisadas, contingencialmente, nos diferentes microcontextos educacionais brasileiros.

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, garante, em seu artigo 28, calendário próprio para as escolas do campo e indígenas. Uma proposta basilar para essa operacionalização é a Pedagogia de Alternância, sistematizada por meio da articulação de tempos e de espaços educativos junto à escola, à família e à comunidade.

Implementação da Política de Inclusão em Escolas do Campo e Indígenas: microcontextos brasileiros

Nessa seção, busca-se conhecer como tem se dado a inclusão de estudantes PAEE no âmbito da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, tendo como foco microcontextos de quatro estados brasileiros, a saber: Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo. Para tanto, foram selecionados os seguintes trabalhos:

Quadro 1. Teses e Dissertações sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena

NATUREZA	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	UNIDADE FEDERATIVA INVESTIGADA
DISSERTAÇÃO	2018	Tatiana Furtado dos Anjos	Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta – Macapá/AP	Amapá
	2017	Giovana Parente Negrão	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA	Pará
TESE	2017	Washington Cesar Shoití Nozu	Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	Mato Grosso do Sul
	2019	Luciana Lopes Coelho	A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão	Mato Grosso do Sul
	2015	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	Escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense	Pará
	2014	Táisa G. G. Liduenha Gonçalves	Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: experiência do PRONERA	São Paulo
	2015	Michele Aparecida de Sá	Educação e Escolarização da Criança Indígena com Deficiência em Terra Indígena Araribá	São Paulo

Fonte: Elaboração própria (2019)

No estado do Amapá, Anjos (2018) buscou caracterizar a realidade da escola pública no contexto da Educação do Campo e na perspectiva da Educação Especial Inclusiva. A autora, ao analisar os microdados do ano de 2017, do Censo Escolar da Educação Básica, verificou que 16,8% dos estudantes PAEE estudam nas escolas localizadas em áreas rurais de Macapá/AP, superando a média nacional de 12,5%. Dos 16,8% das matrículas de alunos que possuem algum tipo de deficiência, Anjos (2018) relata que o acesso não garante que esses estudantes estejam participando das atividades complementares ofertadas pelo Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com dados empíricos coletados pela autora no município de Macapá no estado do Amapá, é destacado, pelos sujeitos participantes, que os principais obstáculos enfrentados para incluir alunos PAEE em escolas do campo são: a) escassez dos materiais e recursos pedagógicos para serem usados nas Salas de Recursos Multifuncionais, para atender os estudantes PAEE; b) a ausência de formação continuada para os professores que atuam com o PAEE; c) desconhecimento dos professores da sala comum referente aos objetivos preconizados pelos dispositivos legais, em relação ao Atendimento Educacional Especializado para o PAEE, pois esse atendimento acaba se restringindo apenas como um reforço escolar; d) dificuldade para realizar o planejamento entre os professores das classes comuns e o professor do Atendimento Educacional Especializado; e) realização do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais no mesmo horário da escolarização (ANJOS, 2018).

Anjos (2018) aponta para a necessidade de uma política educacional que atenda as especificidades tanto das escolas localizadas no perímetro urbano, quanto no rural, pois muitas escolas do campo no estado do Amapá têm um atendimento precário quanto ao apoio pedagógico e financeiro para a efetivação da Educação Especial Inclusiva, através do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes PAEE.

Para contextualizar alguns cenários do estado de Mato Grosso do Sul, sobre a implementação da política de inclusão em escolas do campo e indígenas apresentam-se dois estudos, um realizado em escolas do campo e outro em escolas indígenas.

A pesquisa realizada por Nozu (2017), com proposta de investigar a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica no município de Paranaíba/MS, revelou que os serviços da Educação Especial começaram a ser implementados nas escolas do campo no ano de 2012, com a disponibilização de monitores para acompanhamento de alunos com deficiência nas classes comuns de escolas do campo.

Segundo o autor, nas três escolas do campo investigadas, a Educação Especial se concentra no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais que começaram a funcionar no ano de 2014, entretanto apontou falta de profissionais para trabalhar nestas salas. Outro fato, destacado por Nozu (2017), é que o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais acontecia no mesmo horário da escolarização, procedendo com a retirada dos alunos da sala de aula comum para receber o serviço especializado.

Nozu (2017, p. 170) coloca como desafio para construção de uma articulação entre Educação Especial e Educação do Campo o atendimento,

[...] simultaneamente, tanto as necessidades específicas como as diferenças socioculturais, etárias, étnico-raciais, de gênero, de origem, as possibilidades e os limites do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que produzem suas condições materiais de existência na/com a terra e que estudam em escolas no/do campo.

No contexto das escolas indígenas sul-mato-grossenses, o estudo realizado por Coelho (2019), sobre as experiências de ensino de alunos surdos e as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma Educação Inclusiva, revelou que os estudantes

têm dificuldade para ter acesso às escolas das terras indígenas e ao Atendimento Educacional Especializado. Na maioria das escolas indígenas estudadas não existem salas para oferta do Atendimento Educacional Especializado, e nas que possuem o atendimento foca na audição e ensino de línguas diferentes daquelas utilizadas pelas crianças surdas da comunidade.

De modo geral, a autora evidencia, por meio de narrativas, que "[...] os problemas da inclusão de alunos surdos na escola indígena são relacionados à falta de apoio de outros profissionais, à falta de materiais adequados e de formação específica em Libras (COELHO, 2019, p. 140).

Verifica-se no estado do Mato Grosso do Sul, a partir dos estudos analisados, que os cenários das escolas indígenas e do campo são similares, há falta de Atendimento Educacional Especializado para responder às especificidades culturais e linguísticas dos alunos PAEE; falta de profissionais capacitados e de materiais e recursos para atendimento das necessidades educacionais especiais.

No estado do Pará, pesquisas realizadas por Fernandes (2015) e Negrão (2017) analisaram a situação da implementação da política de Educação Inclusiva em escolas do campo e ribeirinhas. O trabalho de Fernandes (2015), sobre o processo de escolarização do alunado PAEE que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém/PA, aponta que existe uma demanda elevada de alunos com deficiência matriculados em quatro ilhas de Belém.

Pesquisa empírica realizada pela autora acena que em duas ilhas existem Salas de Recursos Multifuncionais e em três ilhas não há equipe multidisciplinar específica para atuar com alunos PAEE, há, também, resistência dos professores da área urbana para trabalhar nessas comunidades (FERNANDES, 2015).

Com relação aos profissionais da Educação Especial, Fernandes (2015) revela que a equipe de apoio das Salas de Recursos Multifuncionais das ilhas de Mosqueiro, Cotijuba e Combu, encontra-se no centro urbano de Belém e mesmo com agendamento dificilmente comparecem para realizar os atendimentos nas escolas ribeirinhas. A autora aponta ainda que: a) os recursos didáticos, nas ilhas que os dispõe, são insuficientes para o trabalho do professor de Salas de Recursos Multifuncionais e para fins do Atendimento Educacional Especializado; b) o transporte escolar é insuficiente para a demanda, além de precário; c) com relação à estrutura física das escolas, não há adaptações necessárias para atender os alunos com deficiência (FERNANDES, 2015).

Fernandes (2015, p. 252) sugere como possibilidade no processo de escolarização dos alunos PAEE em escolas do campo:

Políticas Públicas para atuação do docente em classe multisseriada; e, políticas públicas sobre o transporte, que atendam às necessidades dos moradores das ilhas com qualquer especificidade/deficiência. E assim, propicie a educação de qualidade, interagindo com os saberes locais, valorizando e apoiando suas lutas e conquistas, respeitando sua memória, suas histórias.

Estudo de Negrão (2017), também realizado no Estado do Pará, sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA, apresenta dados da situação dos serviços da Educação Especial no campo.

De acordo com a autora, na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA existiam, no ano de 2009, 27 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais e, sendo 15 na área urbana e 12 no campo. Esse número reduziu significativamente no decorrer dos anos, em 2017 existiam apenas 19 escolas que ofertavam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais e, sendo que 15 estavam localizadas na área urbana e 5 em escolas do campo (3 em estradas e ramais e 2 em ilhas), ou seja, foram desativadas 8 Salas de Recursos Multifuncionais e o maior número de desativação concentra-se na área rural (NEGRÃO, 2017).

Negrão (2017) revela ainda que na sede do município é atendido parte dos alunos PAEE das ilhas, pois esta localidade conta com apenas 02 escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo a autora:

Sabe-se, no entanto das dificuldades enfrentadas pelos educandos nas localidades do campo para o seu deslocamento sem o transporte acessível até a sede do município para receber o AEE, bem como as despesas, com as quais a família tem que arcar para que os mesmos possam frequentar este atendimento. Este aspecto, evidencia que a qualidade do AEE dos educandos destas localidades que se deslocam até a SRM da sede do município (polo) é afetada pela redução nos dias de atendimento, pelas frequentes faltas e pelas condições impostas pela viagem (NEGRÃO, 2017, p. 125).

A autora pondera que embora se reconheça os avanços no Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas municipais, a realidade revela a necessidade de investimentos permanentes em ações de políticas educacionais inclusivas e políticas de formação para os docentes, bem como o acompanhamento e avaliação abrangente do trabalho, de forma que favoreça a inclusão dos alunos PAEE (NEGRÃO, 2017).

Para contextualizar algumas pistas no estado de São Paulo, serão apresentados os estudos de Gonçalves (2014) e Sá (2015), que discutem a implementação da política de inclusão do PAEE em assentamentos da reforma agrária e em terras indígenas.

A pesquisa realizada por Gonçalves (2014), teve o objetivo de analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo. A autora aponta que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro de assentamentos da reforma agrária acontece de forma precária, pois não é oferecido Atendimento Educacional Especializado para jovens e adultos com deficiência.

Além disso, a autora aponta que as condições de trabalho dos professores do campo são complicadas porque há carência de formação continuada de qualidade, salário digno e carreira docente. Gonçalves (2014) afirma ainda que a interface da Educação Especial em áreas de assentamentos encontra-se em construção, porém revela que os avanços conquistados são marcados pelo número de matrícula de alunos com deficiência na Educação Básica. Mas precisamos discutir, segundo a autora, as condições do trabalho docente, transporte escolar, acessibilidade, alimentação etc.

Outro estudo realizado em microcontexto paulista, foi a pesquisa de Sá (2015), que teve como objeto a educação e escolarização de alunos com deficiência em uma terra indígena do estado de São Paulo. Em pesquisa empírica, a autora identificou, no contexto das comunidades indígenas situadas no interior de São Paulo, que a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena não se efetiva na prática pois,

os alunos com deficiência matriculados nas aldeias indígenas pesquisadas frequentam a escola sem receber qualquer tipo de serviço da Educação Especial, isso inclui o Atendimento Educacional Especializado assegurado pela legislação vigente. Entretanto, a autora explicita que o problema da falta de atendimento especializado não é o único dentro das escolas indígenas, ao investigar a configuração da Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo identificou descaso do governo paulista que resulta em: a) falta de material didático e adaptado as especificidades culturais de cada povo; b) formação inicial e continuada precária dos professores; c) baixo investimento financeiro; d) ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; e) falta de transporte escolar; f) descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes (SÁ, 2015, p. 7).

Como possibilidades para a inclusão escolar de alunos indígenas com deficiência a autora conclui que se deve defender uma prática educativa crítica e emancipadora, que possibilite a apropriação dos conhecimentos sistematizados e assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes (SÁ, 2015).

As pesquisas realizadas nos diferentes microcontextos demonstraram como está acontecendo a implementação das políticas de inclusão escolar nas escolas do campo e indígenas em diferentes regiões do país. Pode-se verificar, nos quatro estados brasileiros, que os serviços da Educação Especial chegam com dificuldade nestas realidades, e quando chegam, são ofertados de forma precária e sem considerar o contexto sociocultural das diversas comunidades pertencentes ao campo.

Nessa direção, é preciso questionar o formato de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais nos cenários das escolas do campo e indígenas. Isso porque esse modelo, muitas vezes, não atende às especificidades da vida no meio rural, desconsiderando as dificuldades de transporte escolar, as distâncias dos locais de moradia dos estudantes, o funcionamento das escolas do campo e indígenas.

Em face dessas condicionantes, as pesquisas analisadas evidenciam que os estudantes tidos como PAEE, muitas vezes, são retirados da sala de aula comum, no momento de trabalho dos componentes curriculares, e encaminhados para atendimento no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais.

Portanto, defende-se que, nos microcontextos das escolas do campo e indígenas, sejam disponibilizados os serviços de Educação Especial no ambiente das salas de aulas comuns, oferecendo suportes especializados aos alunos PAEE no momento da escolarização. Assim, a proposta do trabalho colaborativo (MENDES, 2006), ao sinalizar para uma atuação conjunta entre professores regentes e professores especialistas (e/ou uma equipe multidisciplinar) na sala de aula comum, apresenta-se como uma alternativa potente para a inclusão de estudantes PAEE em escolas do campo e indígenas (NOZU, 2020 [no prelo]).

Considerações finais

As reflexões apresentadas nesse texto indicam os desafios que se agigantam para a inclusão de estudantes PAEE camponeses e indígenas. Como expresso em diferentes

realidades de pesquisas nos estados do Amapá, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo, há semelhanças no que se refere ao descaso do Poder Público em relação à demanda de educação de qualidade socialmente referendada para os indígenas, assentados, trabalhadores rurais, ribeirinhos, entre outros.

Convém destacar que Resolução MEC/CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, inspirando profundas transformações nas redes de ensino do país na última década, preconizou, em seu artigo 1º, §5º, que:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b).

Os estudos trazidos nas análises revelam o descumprimento pelos sistemas de ensino da garantia de direitos dos estudantes PAEE camponeses e indígenas. Tal assertiva também foi reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando em seu texto se afirma que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p. 17).

Nesse sentido, os estudos analisados nos apresentam dados concretos sobre a violação de direitos de crianças, jovens e adultos com deficiências, populações do campo e indígenas, que se materializam na inexistência/escassez de materiais pedagógicos necessários em seus processos diferenciados de aprendizagem; professores sem formação para dar respostas às demandas específicas de aprendizagem destes estudantes; precário transporte escolar, aliás um problema comum às escolas do campo e indígenas, sem adaptações/acessibilidade; ausência do Atendimento Educacional Especializado e/ou oferta do serviço em substituição à escolarização na classe regular de ensino; escassez e/ou inexistência de recursos financeiros necessários ao investimento da qualificação da oferta da modalidade Educação Especial; falta de vontade política na implementação dos dispositivos legais existentes que garantem direitos já consagrados legalmente a este público; dentre outros.

Convém destacar que o momento político que vive o Brasil, diante de um cenário de reduções drásticas de investimentos em educação, compreendidos pelo atual governo como gastos, muitos enfrentamentos são vislumbrados num cenário próximo. Escolas localizadas no meio rural estão sendo fechadas, nos últimos anos, pelo país afora, o que significa que muitos estudantes camponeses e indígenas, sendo ou não PAEE, ficarão sem acesso à educação.

Acrescente-se a esse cenário de tensões e de restrição de direitos, a discussão no Ministério da Educação sobre a construção de uma nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2018), assim nomeada pela comissão designada responsável pela sua elaboração, cuja minuta do documento tornada pública em seu sítio eletrônico revela

retrocessos em termos da orientação inclusiva/democrática que o país vinha adotando em relação ao PAEE.

Contraditoriamente, embora a minuta deste texto afirme que não há retrocessos na perspectiva inclusiva da modalidade Educação Especial, o texto é ambíguo em vários trechos em relação a manutenção/ampliação de escolas especiais, além da omissão em relação ao financiamento para ampliação da proposta de inclusão escolar do PAEE em curso no Brasil.

Contudo, no documento se destacam previsões que fazem alusão ao PAEE camponeses, indígenas e quilombolas, destacando o direito à diferença e a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, linguística (BRASIL, 2018). A simples menção no texto da minuta da Política 'sob reformulação' não significa que os desafios que foram apresentados nesse estudo para afirmação do direito à educação de qualidade, socialmente referendada, inclusiva e humana pelas populações do campo esteja garantido.

É preciso efetivar na ação política as previsões legais já existentes, sob pena de reafirmarem-se os processos exclusórios que estão historicamente submetidos os estudantes PAEE camponeses e indígenas. Em nossa análise, não é necessário 'reinventar' uma nova Política, mas avançar nas lacunas/fragilidades que se revelaram no cenário da década de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Por fim, reafirmamos nosso compromisso com a formação crítica, emancipadora e humana, que se efetiva pela oferta de educação pública, gratuita, laica, qualificada e plural, na perspectiva da educação democrática/inclusiva, pois defendemos que só será possível construir uma sociedade livre quando se estiverem efetivadas oportunidades de escolarização para todos, segundo suas peculiaridades, consentâneos às suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo e garantindo suas culturas, saberes, experiências e mundo vivencial.

Referências

ANJOS, Tatiana Furtado dos. **Educação Especial no Campo**: desafios à escolarização na Agrícola Padre João Piamartta – Macapá/AP. 111 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Resolução n. 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. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008b.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Minuta da Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Brasília: MEC/SECADI, 2018. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwbmVlcGRmc3xneDo0ZjVkJzJzNTA1MGFjNGFj>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COELHO, Luciana Lopes. **A Educação Escolar Indígena de Surdos Guarani e Kaiowá**: discursos e práticas de inclusão. 159 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 280 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 19-62.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Liduenha. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos Paulistas**: experiência do PRONERA. 199 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MUNARIM, Antônio. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. *In*: MUNARIM, Antônio et al. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011, p. 9-18.

NEGRÃO, Giovana Parente. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/ PA. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. 235 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 920-934, dez. 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Entre processos marginais e lutas transversais: a escolarização de alunos camponeses com deficiência. *In*: SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto; VIDAL, Daniela Oliveira (Orgs.). **O protagonismo da Educação do Campo em debate: políticas e práticas**. Salvador: EdUFBA. No prelo, 2020.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

SÁ, Michele Aparecida de Sá. **Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 183 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

Submetido em: 21-11-2019

Aceito em: 06-12-2019



A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MST COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA

FIELD EDUCATION IN THE MST AS A HEGEMONY
CONSTRUCTION TOOL

EDUCACIÓN DE CAMPO EN EL MST COMO
HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN DE HEGEMONÍA

Ramofly Bicalho¹
Isabella de Mello Leite²

Resumo: O presente artigo é fruto das pesquisas realizadas no Mestrado em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Tem como objetivo central realizar um breve apanhado histórico das políticas públicas de educação do campo. Compreender sua notoriedade ao longo dos anos, em consonância com os conceitos Gramsciano. Importa ainda, conhecer como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) movimentou-se para conquistar tais políticas públicas, a partir dos anos 1990. Utilizamos, predominantemente, a pesquisa bibliográfica e documental. Concluímos que a educação do campo, como práxis libertadora, é utilizada no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais defendida pelo MST. Ela dialoga com os gestos, desejos, valores e a luta pela terra, além de contribuir na construção de uma outra hegemonia que oriente sua base militante.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação do Campo, Movimentos Sociais

Abstract: This article is the result of research conducted at the Master of Education at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). Its main objective is to make a brief

¹ Doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como Professor Associado II no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0571-6481>. E-mail: ramofly@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com Residência Docente no Colégio Pedro II. Atua como Orientadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, RJ, onde Coordena o Setor de Educação do Campo. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4774-9804>. E-mail: isabella.melloleite@gmail.com

overview of the public education policies of the field. Understand its notoriety over the years, in line with Gramsciano concepts. It is also important to know how the Landless Rural Workers Movement (MST) moved to conquer such public policies from the 1990s. We use predominantly bibliographic and documentary research. We conclude that field education, as liberating praxis, is used in the process of understanding the struggles and educational demands defended by the MST. It dialogues with gestures, desires, values and the struggle for land, and contributes to the construction of another hegemony that guides its militant base.

Keywords: Public Policies, Rural Education, Social Movements

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación realizada en la Maestría en Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ). Su objetivo principal es hacer una breve descripción de las políticas de educación pública del campo. Comprender su notoriedad a lo largo de los años, en línea con los conceptos de Gramsciano. También es importante saber cómo el Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) se movió para conquistar tales políticas públicas desde la década de 1990. Utilizamos predominantemente la investigación bibliográfica y documental. Concluimos que la educación de campo, como praxis liberadora, se utiliza en el proceso de comprensión de las luchas y demandas educativas defendidas por el MST. Dialoga con gestos, deseos, valores y la lucha por la tierra, y contribuye a la construcción de otra hegemonía que guía su base militante.

Palabras clave: Políticas públicas, educación rural, movimientos sociales

Introdução

O presente trabalho é fruto das discussões realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A questão central aqui desenvolvida e problematizada, tem como escopo, compreender os sentidos da educação do campo para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na construção da sua hegemonia. As bases teóricas desse trabalho se fundam na tradição marxista, a partir das elaborações do intelectual Antonio Gramsci³ na interface com os conceitos e as perspectivas da educação do campo.

Entendemos que a educação, por se constituir, como um complexo social que engloba diversos campos de tensões, pode servir na consolidação da hegemonia da classe dominante. Por outro lado, abre possibilidades para classe trabalhadora se fortalecer intelectual, moral, filosófica e politicamente. Nessa conjuntura, a educação do campo no MST é compreendida num sentido mais amplo de formação política das suas lideranças. A formação humana dos sujeitos, individuais e coletivos, é a base da organicidade do Movimento. Nesta filosofia emancipadora, as escolas do campo, as ocupações de terras, as místicas, marchas e congressos são espaços educativos também inseridos nesta dinâmica de formação política.

³ Gramsci, italiano nascido em Alles, no ano de 1891, se tornou referência no pensamento esquerdista do século XX. A vida de Gramsci foi sempre constituída de lutas. Quando jovem, estudou letras na Universidade de Turim. Suas ideias por política o levaram a fundar o primeiro partido comunista da Itália, pelo qual foi eleito em 1924. Gramsci debatia as estratégias para construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, atravessado por influências de outros pensadores, como Marx.

Educação do campo

As políticas públicas de educação do campo nasceram das lutas dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural. Esse modelo de educação, originalmente, esteve vinculado aos trabalhadores do campo, agricultores familiares e sem-terra. Nessa perspectiva, a educação do campo é diferente da educação rural. Ela é construída por diferentes sujeitos, individuais e coletivos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade do campo. Apresenta-se como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses criarem e recriarem suas próprias condições de existência no campo (BICALHO & OLIVEIRA, 2018). Para Gallo (2017, p. 392), no Dicionário Gramsciano:

A relação entre cidade e campo é, geralmente, caracterizada pelo desprezo, por parte da cidade, em relação a tudo o que tenha a ver com o trabalho camponês no campo, sentimento amplamente retribuído pelos camponeses, mesmo se mesclado a um sentimento de inveja e de inferioridade. No campo imperam a ignorância, o analfabetismo, a alta taxa de fecundidade, frequentemente as mais sinistras aberrações sexuais. A cidade coloca o problema de uma adaptação psicofísica às condições de trabalho, de nutrição, de baixa taxa de natalidade, de habitações que não são "naturais", mas urbanas. Gramsci afirma que as características urbanas adquiridas são passadas por herança ou são absorvidas no desenvolvimento da infância e adolescência. A baixa taxa de natalidade demanda despesas constantes com a formação dos novos "urbanizados" e traz consigo mudanças constantes na composição sociopolítica das cidades, apresentando, portanto, também um problema de hegemonia.

Portanto, a educação é uma estratégia importante para transformação da realidade dos sujeitos camponeses, em todas as suas dimensões. Os princípios da educação do campo sinalizam para uma escola do campo organizada coletivamente pelos sujeitos que nela estudam e trabalham. Nesse sentido, essa escola deve ser construída no campo, como garantia dos direitos das crianças, dos jovens e adultos. Ela interfere, diretamente, na produção crítica e emancipadora do conhecimento, pois não está deslocada da realidade dos sujeitos, individuais e coletivos. Nessa conjuntura, estudar, produzir e viver no campo, pode contribuir na desconstrução da lógica de que se estuda para sair do campo (SIADÉ & XIMENES-ROCHA, 2018).

A constituição de 1988 deu contribuições importantes, mesmo que indiretamente, na luta pelo direito à educação da população rural. É dever do Estado prover a educação para todos, independentemente de cor, raça, sexo ou localização. No artigo 205 sustenta as reivindicações por direitos sociais: "*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 abre caminhos para efetivação de novas conquistas, por meio de intensas manifestações da sociedade brasileira, representada dentre tanto atores, pelos movimentos sociais do campo, como por exemplo: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Neste Movimento, desde sua origem em 1984, é possível perceber um conjunto de luta por educação que contemple, de fato, a população camponesa. Uma dessas conquistas iniciais se revela com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB). Ela institui, em seu artigo 28, os seguintes direcionamentos para as escolas do campo:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB, 9.394/96, art. 28).

Apesar de ser uma conquista significativa na construção de um plano pedagógico que dialogue com a vida no campo, a LDB de 1996 recebe algumas críticas, por deixar de abordar, de modo mais evidente, questões importantes para prática pedagógica com eficiência. Como evidência Leite (1999, p. 55-56):

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais.
2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral.
3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos.

Entre os anos de 1996 a 2010 muitas conquistas importantes foram efetivadas, por intermédio das reivindicações do Movimento da Educação do Campo, entre elas: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008, estipulando as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Para Gramsci, de acordo com o Dicionário Gramsciano:

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem "atual" à sua época. Nos cadernos a questão da educação é estendida ao tema da hegemonia e do papel fundamental de mediação desenvolvido pelos intelectuais. A questão pedagógico-educativa aparece desde o caderno 1 como parte do mais vasto discurso sobre a formação e o papel dos intelectuais na história italiana do século XIX. Gramsci distingue os dois modos com os quais uma classe realiza sua supremacia: como domínio sobre os grupos adversários, ou como direção intelectual e moral sobre os grupos afins e aliados; nesse quadro, os intelectuais não existem como classe autônoma e independente, mas como camada que cada classe fundamental elabora como seu instrumento específico (Chiara Meta, 2017, p. 790).

Gramsci disserta sobre educação, em geral, mas poderíamos utilizar seus escritos quando se refere a educação do campo, pois considera que a classe dominante realiza sua supremacia através da educação. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), a

educação do campo precisa ser específica e diferenciada, isto é, alternativa. Sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de formação humana. Aquela que constrói referências culturais e políticas para intervenção dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena, crítica, consciente e emancipadora.

Perspectiva gramsciana

Gramsci dedica-se, entre outros, aos conceitos de cultura e hegemonia. Para ele, é na hegemonia que compreendemos o domínio ideológico de uma classe sobre a outra, através da cultura. Nessa conjuntura, a dominação de classe acontece por duas vias indissociáveis: coerção / força e consenso / ideologias. A ideologia é instrumento da luta de classes. A luta pela hegemonia da classe trabalhadora está diretamente relacionada com a construção de uma nova cultura, onde homens e mulheres coletivamente fazem história, num processo dialético.

Nesse sentido, o papel dos intelectuais orgânicos em Gramsci é importantíssimo para compreender que os sujeitos, individuais e coletivos, desenvolvem inúmeras atividades intelectuais. Eles contribuem no enfrentamento ou manutenção das ideologias e concepções de mundo. Cada classe ou frações de classes geram suas camadas de intelectuais que lhe conferem organicidade e homogeneidade. Portanto, os intelectuais orgânicos não formam um grupo à parte e isolado. Estão infiltrados no terreno das lutas de classes. Nesse sentido, compreenderemos o conceito de Hegemonia no Dicionário de Educação do Campo e no Dicionário Gramsciano.

De acordo com o Dicionário de Educação do Campo, o conceito de Hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antonio Gramsci, em duas direções simultâneas: 1) explicar as formas específicas de produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas; 2) pensar as condições das lutas de classe subalternas. O conceito apreende a dinâmica dessas lutas de classes sob a dominação burguesa, exemplificando que a produção da conformidade social, por meio da organização e atuação da sociedade civil, está voltada tanto para o convencimento, quanto a persistência / manutenção das formas coercitivas do Estado Burguês.

De acordo com o Dicionário Gramsciano, o conceito de Hegemonia é descrito como "supremacia" (p. 457). Gramsci sinaliza que a supremacia é fundamental para manter a dicotomia da classe dominante: dirigente / consenso e dominante / coerção. Dirigente das classes aliadas e dominante das classes adversárias. Portanto, uma determinada classe, mesmo antes de chegar ao poder, pode ser dirigente e quando se está no poder, dominante. Prevalece uma combinação de força e consenso que se equilibram. Por outro lado, existem situações nas quais o aparelho hegemônico racha e o exercício da hegemonia torna-se sempre mais difícil (hegemonia x domínio).

Em Gramsci (1986) é possível encontrar leituras mais profundas e acuradas sobre *hegemonia*. Ela se constitui a partir das análises de determinadas situações concretas e mediações vinculadas à totalidade social, decorrente das possíveis articulações dialéticas entre questões sociais, políticas e econômicas, e não apenas, definições ou estratégias conceituais. Para Gramsci (1986), a hegemonia se torna tangível no momento do consenso e adesão a determinado projeto societário. A hegemonia como

prática estabelece posicionamentos e comportamentos políticos, que por ora se fazem eivados de concepções, valores, ideologias, ou seja, manifestações próprias do mundo da cultura.

No Dicionário de Educação do Campo, não é possível separar o conceito de hegemonia de uma concepção ampliada do Estado. Nesta concepção ampliada de Estado, a sociedade civil ocupa um importantíssimo espaço no exercício da função hegemônica. Ela é a arena privilegiada das lutas de classes nos chamados "Aparelhos Privados de Hegemonia – APH". Esses APHs são organizações que elaboram e moldam as vontades coletivas, com base nas formas de dominação que se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas às frações de classes dominantes. Convencimento que passa a ser tarefa permanente e fundamental da burguesia no fortalecimento da sua capacidade de organização e consentimento dos dominados. Nesse sentido, as relações e práticas sociais vigentes são interiorizadas como necessárias e legítimas.

Para Gramsci, as disputas hegemônicas alteram e recompõem as formas de dominação burguesa. Nesse sentido, é extremamente necessário que os trabalhadores construam suas organizações e invistam na formulação intelectual para superar a fragmentação do senso comum. Ao mesmo tempo, se apropriem criticamente da alta cultura, elevando-a e disseminando-a para toda humanidade. Gramsci sinaliza que a direção intelectual dos trabalhadores pode contribuir para superar a divisão da sociedade em classes, valorizando a integração das classes subalternas.

De acordo com o Dicionário Gramsciano (2017), os Aparelhos Privados de Hegemonia – APH, surgem num contexto de formação da opinião pública. Gramsci afirma no caderno 6 que ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se compreendam organização e partido de maneira ampla, numa determinada sociedade. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, uma ou mais prevalecem, constituindo o aparelho hegemônico de um determinado grupo social sobre o restante da população ou sociedade civil.

De acordo com o Dicionário da Educação do Campo, a implantação dos Aparelhos Privados de Hegemonia – APH, contribui na criação de um novo terreno ideológico. Ele determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento filosófico. É possível introduzir uma nova moral, conforme as novas concepções de mundo. Ou seja, determina-se uma completa reforma filosófica. Para Gramsci, um "aparelho" colabora na criação de um novo terreno ideológico. Ele afirma uma nova concepção de mundo. Os aparelhos de hegemonia são mecanismos essenciais na luta hegemônica. Cumprem a função de reproduzir, na "guerra de posição", predominantemente, os interesses da classe dominante.

Nesse sentido, não é por acaso, que a educação emancipadora e a formação política são apontadas, em documentos, congressos e seminários organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como questões primordiais na consolidação de uma nova sociedade. A leitura de tais documentos e diretrizes indica que o processo de formação da militância, baseado na organicidade dos sujeitos, individuais e coletivos, é estratégica e historicamente faz parte da trajetória e bandeiras de lutas do MST. Nessa conjuntura, de apropriação dos fundamentos teóricos de

Gramsci, apresentaremos o MST como Aparelho Privado de Hegemonia, numa intensa relação entre educar, sentir e pensar, em diálogo, com as classes populares camponesas.

O movimento dos trabalhadores rurais sem terra

De acordo com o próprio site do MST, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento socioterritorial que agrupa e reúne diversos camponeses pobres, além de diferentes pessoas adeptas às lutas sociais pela terra, Reforma Agrária e mudanças na agricultura familiar brasileira. Tem como diferencial na consolidação do movimento, a participação intensa de crianças, jovens e adultos, homens e mulheres de todas as regiões do país. A luta do MST vai além da simples conquista da terra. Ela está diretamente ligada a vários setores de atuação: cultura, educação, produção, saúde, formação de base, gênero, entre outros. Esses aspectos credenciam o Movimento como importante sujeito coletivo de ressocialização e articulador do desenvolvimento territorial no Brasil. Suas ações contribuem para o desenvolvimento do país e empoderamento dos camponeses e camponesas.

A educação é essencialmente uma das prioridades do MST desde os primeiros acampamentos no início da década de 1980. Para Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 500), "*a história da educação no MST tem relação direta com o percurso do movimento como um todo*". A luta pelo direito à educação e pelo acesso às escolas públicas, entra na agenda do MST logo nas primeiras ocupações. Nessas ocasiões, percebem-se a necessidade do cuidado pedagógico e a produção do conhecimento crítico e emancipador para crianças e jovens dos acampamentos. Nessa conjuntura de preocupação com a organização das lutas, o Movimento cria o Setor de Educação. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 501), nos apresenta a seguinte trajetória:

No início, na década de 1980, a visão da necessidade e do direito ia até a educação para crianças e adolescentes. Aos poucos, na década de 1990, destaca-se também a alfabetização e da educação de jovens e adultos, que, em experiências pontuais, também já acontecia desde os primeiros acampamentos. Depois, veio a preocupação e o trabalho com a educação infantil e, mais recentemente, com a educação universitária. Na educação de nível médio, o trabalho começou com cursos alternativos para a formação dos professores das escolas conquistadas, e logo se estendeu a formação de técnicos para as experiências de cooperação dos assentamentos. No final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, começaram as lutas específicas pelo ensino médio nas áreas de Reforma Agrária ou, mais amplamente, pela conquista de escolas de educação básica, incluindo todas as suas etapas.

A organização dos coletivos de educação local, estadual, regional e nacional tem a tarefa de contribuir na mobilização, reflexão e fortalecimento dos princípios organizativos do MST, em especial, as questões de cunho social na sua amplitude. Através das lutas foi possível recolocar a questão da educação do campo na agenda do Ministério da Educação (MEC), das secretarias, conselhos municipais e estaduais de educação. Percebemos, na sua origem, que a luta dos Sem Terra pela garantia de escolas do campo enaltecia os debates acerca dos direitos sociais. Por outro lado, logo perceberam que apenas garantir escola não era suficiente. Necessitam sentir-se parte dela e ver representada sua própria pedagogia. De acordo com Vendramini (2007) as escolas tradicionais não tinham lugar para os sujeitos do campo, pois sua pedagogia,

na grande maioria das vezes, desconhece ou desrespeita as diversas realidades e especificidades do campo.

Para o Movimento, é necessário construir escolas do campo que garantam o direito ao conhecimento crítico e emancipador, a ciência e tecnologia, que amplie as oportunidades de desenvolvimento humano das pessoas e comunidades. Ao mesmo tempo, reafirme os povos do campo como sujeitos, individuais e coletivos, de seu próprio destino, reconhecendo o campo como território privilegiado de valores e culturas específicas. Nesse sentido, é estratégico que as políticas públicas garantam escolas públicas de qualidade, educando a partir dos diferentes sujeitos do campo e seus contextos (BICALHO & OLIVEIRA, 2018).

O MST e a luta pela educação do campo

O MST tem como objetivo, de acordo com seus documentos e diretrizes, a transformação da realidade atual. O desafio da escola, em diálogo com esses objetivos, educa para essa transformação. A proposta de educação do Movimento acompanha uma nova conjuntura de luta, privilegiando a perspectiva de classe na luta pela reforma agrária popular e agroecológica. A década de 1990, embora tenha prevalecido a coerção sobre os movimentos sociais, colaborou com o fortalecimento do MST, em função da sua expressiva combatividade na luta de classes. A educação do campo, em diálogo com a reforma agrária popular e agroecológica, amplia sua contribuição nos debates acerca da luta de classes. No documento Princípios Filosóficos da Educação no MST (1997), encontramos cinco elementos que orientam sua prática pedagógica no campo:

1. Educação para a transformação social. A partir deste princípio filosófico, apontam-se algumas características essenciais da proposta de educação do MST, tais como: a) Educação de classe; b) Educação massiva; c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social; d) Educação aberta para o mundo; e) Educação para a ação; f) Educação aberta para o novo.
2. Educação para o trabalho e a cooperação. Este princípio filosófico parte da defesa da relação que a educação e a escola devem ter com a luta pela Reforma Agrária e os desafios para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade.
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. Neste princípio são apontadas dimensões importantes como a formação política-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral; a formação cultural e estética; a formação afetiva e a formação religiosa. Este princípio se orienta na formação omnilateral do ser humano, a partir das formulações de Karl Marx.
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas. Este princípio tem seu compromisso focado na superação dos valores da sociedade atual e a construção de novos valores, mesmo na atualidade, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, novas relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade.
5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Este princípio evoca para a crença no potencial transformador da pessoa humana,

e que a educação tem papel fundamental desde que seja um processo intencionalmente planejado e provocado.

Quanto aos princípios pedagógicos encontramos treze, descritos na seguinte ordem: 1. Relação entre prática e teoria; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Autoorganização dos/das estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12. Atitudes e habilidades de pesquisa; 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1997).

A proposta de educação compreendida pelo MST está relacionada à transformação da sociedade e a construção do socialismo, numa intensa articulação com as lutas defendidas pelo Movimento. A interface entre a luta pela terra e a luta pela educação do campo é configurada pela exigência de organicidade desenvolvida coletivamente no MST. O MST, enquanto movimento de massa, absorveu e se apropriou do trabalho educativo. Caso contrário, deixaria toda a responsabilidade de condução do processo formativo, sob a responsabilidade do Estado, com seus conservadorismos, diretrizes, planejamentos e perspectivas.

Movimento dos trabalhadores rurais sem terra como aparelho hegemônico

A partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, o MST encampa um conjunto de lutas pela educação, calcada no campo das políticas públicas. O Movimento assume para si a bandeira da educação do campo como estratégica na luta pelo acesso à educação, a fim de fortalecer a correlação de forças na luta pela hegemonia dentro da sociedade. Importante na atual conjuntura, mostrar que a produção do consenso – direção intelectual e moral – surge no momento em que o MST realiza articulações internacionais com frações da mesma classe (via campesina) e frações de classes distintas (UNICEF, UNESCO).

Estudar é um direito e a escola do campo deve ter uma educação que contribua para que os trabalhadores rurais se apropriem de sua história, tornando-se sujeitos com capacidade de transformar a realidade social donde vivem. Trata-se de uma educação que combine o estudo com o trabalho, cultura e organização coletiva, [...] uma educação que recupere valores socialistas. (Caderno de Formação – MST n. 18, 1999, p. 14)

Este novo cenário representa um marco diferencial na relação entre a proposta de educação do MST e as bandeiras da educação do campo, como luta por políticas públicas orientadas através dos Organismos Multilaterais, (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)) e, posteriormente, assumida pelo Estado capitalista, institucionalizada nos documentos da educação do campo. Compreenderemos o contexto que emerge os debates acerca da educação do campo, como luta por política

pública (hegemonia), analisando o significado da ampliação da educação no MST e as parcerias estabelecidas entre as frações de classes distintas, representadas principalmente pelos movimentos sociais camponeses e os Organismos Multilaterais, como UNICEF e UNESCO.

A luta por política pública de educação do campo

Em princípio, historicamente a educação no MST, sempre foi ponto de pauta, em função de questões pragmáticas, como por exemplo, a necessidade de formação política de suas lideranças e militantes, além da escolarização das crianças, jovens e adultos acampados e assentados da reforma agrária. O Movimento logo percebeu que os processos educativos ocupavam espaços estratégicos de formação crítica e emancipadora direcionada a partir de seus interesses.

No contexto das políticas neoliberais da década de 1990, iniciam-se as discussões entorno do que seria a educação do campo. Segundo Dalmagro (2010, p. 180) foi a partir de 1998 que o debate sobre a educação do campo tem entrada no MST, "*este debate se estende até hoje e deixará marcas na perspectiva de educação do Movimento*". Para a autora, o vínculo do MST com a Via Campesina, retoma gradativamente os conceitos de campo e camponato, "*apontando que há uma cultura, um modo de vida camponês que deve ser respeitado e em certa medida retomado como forma de assegurar a sobrevivência da população camponesa*" (DALMAGRO, 2010, p. 180).

Consideramos que a trajetória da educação do campo teve seu marco histórico em 1997, a partir da realização do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária). Este encontro, promovido pelo MST, juntamente com a Universidade de Brasília (UNB), UNICEF, UNESCO e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), reuniu educadores e educadoras da reforma agrária de todo Brasil. (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 13). O I ENERA foi realizado logo após o MST receber o prêmio "Educação e Participação", concedido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em dezembro de 1995, por seu trabalho na área da educação. Este reconhecimento público repercutiu, positivamente, na organicidade do Movimento, por conta do trabalho cotidiano desenvolvido há anos nas escolas de assentamentos e acampamentos. Igualmente, abriu portas, caminhos e possibilidades de atuação junto à sociedade, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação.

Esta premiação⁴ representou o reconhecimento do esforço realizado pelo setor de educação do MST, em garantir o acesso e a permanência dos sujeitos, individuais e coletivos, em atividades que privilegiou os debates acerca da educação popular. Colaborou ainda, com a projeção do MST e sua participação nos fóruns de educação, exigindo uma maior qualificação dos membros do setor de educação, no terreno das políticas públicas (BICALHO & OLIVEIRA, 2018). Nunca antes, as lideranças do Movimento tinham sido convidadas, com tanta frequência, para participarem de

⁴ O prêmio concedido ao MST em 1995 se trata da primeira edição do Prêmio Itaú-Unicef. O projeto enviado pelo MST por intermédio da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), "Por uma Escola Pública de Qualidade nas Áreas de Assentamento" recebe o segundo lugar nas premiações.

encontros, seminários e congressos na área de educação. Para Caldart (2007), o I ENERA foi um encontro do MST com apoio dos Organismos Multilaterais. No entanto, a preparação do encontro, a definição do caráter e dos conteúdos trabalhados não contou com a participação destes organismos.

Para Caldart (2007), esses organismos representaram, simbolicamente, a legitimação do MST perante a sociedade. A autora afirma ainda que dois fatores importantíssimos possibilitaram a realização do I ENERA: 1) O prêmio da UNICEF recebido pelo MST, reconhecendo o trabalho desenvolvido com a educação popular nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária; 2) Os encaminhamentos do III Congresso Nacional do MST, realizado em 1995, com o lema: "Reforma Agrária: uma Luta de Todos". A unidade que se estabelece a partir do I ENERA entre as frações de classes distintas, tem como ponto comum, a luta por políticas públicas de educação do campo.

No final da década de 1990 e início de 2000, com a redução da população do campo, além da política de nucleação das escolas do campo, o Movimento para fortalecer a luta por terra e educação, estabeleceu inúmeras parcerias com outros movimentos sociais camponeses, Estado e Organismos Multilaterais. Nessa conjuntura, era muito mais unir alguns parceiros do que produzir uma proposta política, teórica, revolucionária e emancipadora. Considerando os posicionamentos de classes e as divergências estruturais entre movimentos sociais e organismos internacionais, a unidade entre as distintas frações de classes, acontece por meio da luta pelo direito à educação. É fato que nesse contexto histórico, o MST recua em algumas de suas propostas teóricas com a intenção de fortalecer o diálogo com a diversidade de sujeitos, individuais e coletivos. O Movimento, ao invés de avançar num campo mais ofensivo e revolucionário, privilegia o campo da constituição hegemônica mais reformista.

No primeiro volume da coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, os autores fazem referências ao I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Apontam para as parcerias e desafios levantados durante a realização deste Encontro, apresentando o Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Munarim (2008) considerou este Manifesto, a "certidão de nascimento" do que viria a ser o Movimento Nacional de Educação do Campo. Segundo o (MST, 1999):

O "Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro" resultante do I ENERA elucida as intenções e fundamenta a base para a I Conferência que resulta na formulação "Educação Básica do Campo". Destacamos aqui a defesa, expressa no Manifesto, em sentido mais amplo, da "escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a Universidade", afirmando a necessidade de construir uma "identidade própria das escolas do meio rural" em vistas a novas formas de desenvolvimento do campo, "baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa".

Segundo Caldart (2012, p. 260) O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Esses debates consolidam a participação dos movimentos sociais e sindicais camponeses envolvidos nessa luta, justamente num contexto em que o MST

se torna um dos maiores adversários do governo FHC. O Movimento era, no período em questão, a fração da classe trabalhadora com maior ênfase no enfrentamento ao Estado brasileiro. Segundo (DALMAGRO, 2010, p. 115):

O auge da luta do Movimento foi alcançado entre 1995 e 1998, quando cresceu significativamente o número de ocupações de terras[...]. Nesse período o MST ganhou grande visibilidade nacional tanto pelo massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, como da Marcha Popular pelo Brasil, reunindo cerca de cem mil pessoas em Brasília, no ano de 1997.

Se por um lado, o MST representa uma fração da classe trabalhadora bem ativa e forte na luta contra o Estado brasileiro, por outro, há o reconhecimento, por parte dos organismos internacionais, do trabalho realizado com a educação popular e as escolas do campo nas áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Esse reconhecimento é visível por meio do prêmio Itaú-Unicef (1995), além da parceria estabelecida para realização do I ENERA (1997).

Considerações finais

A efetivação dos marcos normativos referente as políticas públicas de educação do campo, se dá a partir da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002. Esta teve como base para sua elaboração, o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. A Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002 será reformulada pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008 e pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Nesse sentido, tais políticas públicas de educação do campo são regulamentadas e ampliadas.

Nas legislações apresentadas é evidente a estreita relação entre os interesses do Estado e do capital. Na educação do campo, essa relação também se faz presente. Atribuir ao Estado a função de educador, significa abrir mão de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora. Ou seja, inversão de funções, onde os movimentos sociais acabam cumprindo com o papel do Estado, segundo suas perspectivas. Identificamos, na maioria dos documentos acerca da educação do campo, orientações no conjunto das políticas focais e fragmentárias, próprias do Estado em sua fase neoliberal. Tais políticas possuem como função básica as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza. As políticas de educação do campo se configuram como táticas e estratégias do Capital para inclusão dos trabalhadores na organização produtiva, garantindo a sobrevivência do sistema capitalista.

Para D'Agostini (2012, p. 464), embora a educação do campo trabalhe na perspectiva da emancipação humana, ao ser desenvolvida na sociedade capitalista e incorporar as contradições gerais entre trabalho e capital, tais contradições expressam-se na cisão entre teoria e prática presente no trabalho pedagógico e na materialização das políticas públicas, em sua grande maioria, próximas às orientações dos organismos multilaterais. Nestes termos, a educação do campo está para atender aos objetivos do capital e do Estado, em detrimento às demandas da classe trabalhadora. Se considerarmos do ponto de vista, apenas, o acesso à educação, houve importantes

avanços para classe trabalhadora no que toca a luta por educação do campo. Ela cumpre com a demanda de qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas.

A educação no Movimento é marcada pelo enfrentamento das lutas de classes distintas. É expressão da ofensiva do capital sobre o trabalho, principalmente, a partir da década de 1990 na construção das políticas públicas de educação do campo. Embora o MST se posicione enquanto fração da classe trabalhadora, em luta contra o capital, no contexto da luta de classe, tende ao enfraquecimento de sua proposta de educação. É possível perceber o reposicionamento da educação de classe para educação nos marcos da luta pelo direito, na lógica do Estado burguês. Este cenário permitiu apontarmos as contradições na trajetória da educação no MST, a partir da luta de classes entre os representantes do capital, com destaque para o Estado e os Organismos Multilaterais – UNICEF e UNESCO e os movimentos sociais camponeses, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Referências

BICALHO, Ramofly; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. Políticas públicas em Educação do campo: interfaces entre movimentos sociais e atores político-institucionais. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. III, nº 04, p. 267-290, jan.-jun./2018 – ISSN 2526-2319.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002** – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

D'AGOSTINI, A. **A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas**. Educação, Santa Maria, RS, v. 37, n. 3, p. 453-467, dez. 2012.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo": texto Preparatório In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por Uma Educação do Campo**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOLLING, E.; VARGAS, M.; CALDART, R. *MST e educação*. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. – 1ª. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017. 831p.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST). **Caderno de formação** n. 18 – 3ª edição, março de 1999

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST). Disponível em: <www.mst.org.br>

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: Educação no Campo. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol. 33, nº1.

SIADE, Aline Rafaela de Vasconcelos & XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Escola do campo e precarização do trabalho docente. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. III, nº 04, p. 107-124, jan.-jun./2018 – ISSN 2526-2319

VENDRAMINI C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo - **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

Submetido em: 14-11-2019

Aceito em: 02-12-2019

LITERATURA DE CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: de *repente* juntos no processo de letramento

CORDEL LITERATURE AND YOUTH AND ADULT
EDUCATION: suddenly together in the literacy process

LITERATURA DE CORDEL Y EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y
ADULTOS: juntos repentinamente en el proceso de
letras

*Gilvan dos Santos Sousa*¹
*Arlete Ramos dos Santos*²

Resumo: Este artigo originou-se de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar o uso da Literatura de Cordel oriunda da educação popular como instrumento didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscamos também averiguar a relevância dessa literatura no processo de ensino-aprendizagem e a sua contribuição para a formação de alunos leitores, capazes de interagir com os debates realizados no espaço educativo. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, visando a compreensão da realidade em estudo, a partir da prática dos docentes. Valemo-nos da aplicação do questionário e Grupo Focal como instrumentos de coleta de dados. O campo da pesquisa - Escola Municipal Tobias Barreto – situa-se no município de Vitória da Conquista – Ba. A pesquisa desenvolvida nos permitiu compreender que a Literatura de Cordel pode se tornar uma grande aliada nesse processo, por valorizar as culturas e experiências que

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua como professor de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA). Atuou também como supervisor do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), na modalidade PRONATEC prisional/EJA. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1293-6079>. E-mail: gil-uesb@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Pós-Doutorado em Movimentos Sociais e Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atua como Professora Adjunta do Departamento de Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). Também é integrante do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É Coordenadora do Colegiado do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo, além de fazer parte do Colegiado Estadual do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0217-3805>. E-mail: arlerp@hotmail.com

permeiam o cotidiano destes alunos, que muitas vezes passam despercebidas pelos nossos sistemas educacionais.

Palavras –chave: Educação Popular – Educação de Jovens e Adultos – Literatura de Cordel.

Abstract: This article was originated from a master's research that aimed to investigate the use of *Cordel* Literature from popular education as a didactic instrument in Youth and Adult Education. We also sought to research the relevance of this literature in the teaching-learning process and its contribution to the formation of reader students, able to interact with the debates held in the educational space. For this, we developed an exploratory qualitative research, aiming at understanding the reality under study, from the practice of teachers. We used questionnaire and focus group as data collection instruments. The research field – *Escola Municipal Tobias Barreto* – is located in Vitória da Conquista, Bahia State, Brazil. The research developed allowed us to understand that *Cordel* Literature can become a great ally in this process, by valuing the cultures and experiences that permeate the daily lives of these students, which often go unnoticed by our educational systems.

Keywords: Popular Education – Youth and Adult Education – Cordel Literature.

Resumen: Este artículo se originó a partir de una investigación de maestría que tenía como objetivo investigar el uso de la Literatura de Cordel de la educación popular como instrumento didáctico en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). También buscamos determinar la relevancia de esta literatura como un lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contribución a la formación de estudiantes lectores, capaces de interactuar con los debates que se llevan a cabo en el espacio educativo. Para ello, desarrollamos una investigación exploratoria cualitativa, con el objetivo de comprender la realidad en estudio, desde la práctica de los docentes. Utilizamos el cuestionario y el grupo focal como instrumentos de recolección de datos. El campo de investigación – *Escola Municipal Tobias Barreto* – se encuentra en Vitória da Conquista, estado da Bahia, Brasil. La investigación desarrollada nos permitió comprender que la Literatura de Cordel puede convertirse en un gran aliado en este proceso, al valorar las culturas y experiencias que impregnan la vida cotidiana de estos estudiantes, que a menudo pasan desapercibidas por nuestros sistemas educativos.

Palabras clave: Educación popular – Educación de Jóvenes y Adultos – Literatura de Cordel.

Introdução

O trabalho de pesquisa que deu origem a este artigo surgiu a partir do desenvolvimento de uma atividade pedagógica na Escola Municipal Centro de Educação Integrada Paulo Freire, em Vitória da Conquista (BA), no período da implantação do projeto sobre letramento cujo título era "A importância e o valor de nossa literatura brasileira". Notamos que no mural da escola onde estavam expostos os trabalhos sobre o referido projeto apareciam nomes de distintos autores, todavia, não visualizamos nenhum nome de cordelista ou outro escritor nordestino. Isso foi inquietante, uma vez que a Região Nordeste é rica em autores de diversas modalidades, dentre estas, a Literatura de Cordel. Após conversarmos com a Coordenadora daquele espaço, ela nos sugeriu que os autores nordestinos fossem incluídos. Ao término desse projeto, com a análise dos resultados mediante avaliações dos sujeitos envolvidos, detectamos que a inclusão das obras literárias nordestinas, na perspectiva do letramento, serviu para estimular o gosto pela leitura e a interpretação de texto. Dessa

parceria, originou-se a nossa pesquisa de mestrado³, a qual foi realizada posteriormente, em uma escola rural da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, identificada como Escola Municipal Tobias Barreto.

Durante o processo de pesquisa, procuramos utilizar a Literatura de Cordel como instrumento metodológico que pudesse auxiliar no processo de letramento e estimular o gosto pela leitura e a interpretação de texto. Salientamos que letramento é aqui entendido na perspectiva de Tfouni (1995, p. 20): "enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade".

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, por meio da pesquisa-ação, que possibilitou uma reflexão sistemática, visando a compreensão da realidade em estudo, a partir da prática dos docentes. Valemo-nos dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação, aplicação de questionário, aplicação de uma Sequência Didática e Grupo Focal. No que tange aos pressupostos teóricos utilizados, destacamos autores que discutem o conceito de cultura, a exemplo de Eagleton (2000); Williams, (1993); Carvalho (2006); dentre outros. Sobre a Literatura de Cordel, destacamos Galvão (2005) e Cascudo (1952). No que se refere à EJA, nos apropriamos das discussões de Paiva (2006), Arroyo (2005), Beisiegel (2003), entre outros. Nossos colaboradores na referida pesquisa foram os professores, a Coordenadora Escolar e os educandos da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Tobias Barreto.

Como referência textual, utilizamos de início dois textos por nós escolhidos para a atividade de intervenção, a saber: "*Parabéns, Conquista!!!*", de Ivan Lemos; e "*Cordel ecológico*", de autoria desconhecida, a serem trabalhados nas disciplinas: História, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências.

A EJA e o letramento significativo

Ao cogitar uma proposta de letramento para a EJA, não podemos deixar de considerar as especificidades do público atendido, inclusive, o contexto em que este está inserido. No que se refere a essas características, Paiva (2006, p. 19) exorta que:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à

³ Pesquisa de mestrado intitulada: *Literatura de cordel e Educação de Jovens e Adultos: a cultura popular na perspectiva de valorização dos saberes dos educandos*, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

Partindo desse pressuposto e acreditando que todas as pessoas possuem seus próprios saberes elaborados a partir dos seus históricos de vida, experiências, relações sociais e seus mecanismos de sobrevivência, torna-se imprescindível que sua vida e suas visões de mundo sejam valorizadas em sala de aula. Para Freire (1996), a relação que se estabelece entre educador e educando deve ser alicerçada pelo princípio do aprendizado mútuo, não havendo uma verdade absoluta trazida pelo professor para a sala de aula, uma vez que o aluno já traz consigo conhecimentos prévios e, conseqüentemente, sua visão de mundo.

Nesse sentido, o trabalho educativo deve ser pensado considerando-se o perfil desse público, bem como, inteirando-se a respeito das expectativas que eles têm no que tange à escola, de maneira que essas informações venham colaborar para a construção de um aprendizado significativo, haja vista que:

[...] o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada, procura; ainda, saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedade ágrafas (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

Diante disso, acreditamos que a valorização da cultura, bem como das experiências dos sujeitos atendidos pela modalidade supracitada pode tornar-se um forte contributo no processo de letramento e a literatura de cordel pode ser um importante recurso pedagógico para atingir esse objetivo.

Na perspectiva de autores como Brandão (2002), Garcia (1983) e Gadotti(2000), a escola deve direcionar o seu olhar para uma educação que valorize o conhecimento do educando, garantindo, assim, uma educação cidadã, por meio da qual a cultura do indivíduo seja respeitada, ao invés de padronizar métodos, sem levar em conta a sua realidade, nem as experiências prévias que trazem ao adentarem os muros escolares, experiências essas adquiridas de forma assistemática, em espaços não escolares, que podem ser manifestadas de várias formas. E que acreditamos ser necessário pensar em uma proposta de ensino na perspectiva da Educação Popular, que valorize os conhecimentos e as práticas culturais, no intuito de construir novos saberes. A respeito dessa concepção, Vale (2001, 55-56) ressalta que:

Popular não significa apenas o que é democrático ou o que se identifica com a pobreza, com a miséria dos homens. Popular é uma concepção de vida e da história que as classes populares constroem no interior das sociedades democráticas, estando, necessariamente, ligado à questão da qualidade de vida das pessoas e, conseqüentemente, à mudança da função social da escola.

Em consonância com autora, ressaltamos a importância do papel da escola para que ela possa cumprir a sua função social no sentido de atender as demandas da sociedade. Nesse sentido, Saviani (2003, p. 75) afirma:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da

pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola.

Concordando com Saviani, evidenciamos que não se trata de questionar o papel da escola de viabilizar a aquisição dos saberes escolares sistematizado. Reconhecemos aqui que a instituição de ensino deve se tornar um espaço de formação que respeite as singularidades que a permeia, de forma que o conhecimento do sujeito aprendiz seja reconhecido e valorizado, promovendo um entrelace do saber científico e do saber popular. Pois como afirma o educador Freire (1984, p. 9), "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", logo, acionar os saberes prévios dos educandos, proporciona a relação com o conteúdo que será ensinado pelo educador, evitando dicotomia entre este os saberes que a academia adjetiva de senso comum, ou seja, os saberes sistematizados empiricamente. Assim, julgamos que a aquisição do conhecimento será de uma forma bem mais significativa.

Creemos que a cultura e a educação são áreas intrinsecamente ligadas, sendo necessário que não só o educador, mas todo corpo escolar, primem pela valorização dos saberes prévios dos educandos, no intuito de elaborar novos conhecimentos, potencializando cada vez mais o sentimento de identidade e pertença dos estudantes.

Literatura de Cordel, EJA e Educação Popular

De acordo com Zumthor (1997) e Cascudo (2006), a existência da literatura oral⁴ é de mais de 3.500 anos. Todavia, na Europa, ela surge impressa no início do século XII, como literatura de feira. No século XVII, em Portugal, fomentada pela criação de uma lei sancionada em 1789, por Dom João V, que permitia à Irmandade dos Homens Cegos de Lisboa vender as publicações em espaços públicos, populariza-se em outros países, como a Itália e a França, no período do Renascimento.

Cascudo (1952) salienta que a Literatura de Cordel foi denominada pela primeira vez por Literatura Oral, dada a forma como esta expressão popular era apresentada nos espaços públicos, todavia ressalta que adjetivar a Literatura de Cordel como simples "poesia popular" nega a precisão de uma marca social, pois, muitas vezes, esta sofre discriminações, em virtude de ser produzida por pessoas do povo, consideradas, geralmente, analfabetas ou iletradas.

De acordo com Abreu (1999), a nossa Literata de Cordel surge a partir das influências das cantorias, contos e narrativas dos trovadores aportados aqui no Brasil. Destaca ainda a pesquisadora que, mesmo sendo influenciada pela poética oral portuguesa, a literatura a qual buscamos pesquisar nessa dissertação não pode ser definida como simples literatura oral, haja vista que ela se configura, segundo Abreu (1999, p. 70), como "fruto da imprensa e de um projeto editorial". Marinho e Pinheiro (2012, p. 19) observam que:

Os cordéis portugueses diferentemente dos folhetos brasileiros, eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população, advogados,

⁴ Aqui entendida a partir de definição Paul Sébillot, um agrupamento de textos em verso e prosa disseminado oralmente, e que se constitui de modos distintos do falar cotidianamente (*Littérature orale de la Haute-bretagne*, publicado em 1881).

professores, mulheres, padres, médicos, funcionários públicos, entre outros. Em muitos casos, os cordéis eram comprados por uma pessoa letrada e lido para um público não letrado, situação que reproduz aqui no Brasil, onde os folhetos eram consumidos coletivamente.

Acreditamos que a capacidade de memorização, ligada ao interesse de conhecer os textos de cordel na forma escrita pode ter contribuído para esse processo de alfabetização espontânea.

A literatura de cordel influenciou ainda em nosso país várias celebridades do mundo literário e artístico, tais como: Ariano Suassuna, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo, José Lins do Rêgo, dentre outros. Ainda de acordo com os historiadores acima citados, foi no século XVIII que a literatura aqui descrita chegou ao Brasil, trazida pelos portugueses, sendo divulgada a princípio de forma oral. A partir do século de XIX, começa a ganhar sua versão impressa. Galvão (2005) salienta que foi Leandro Gomes de Barros, o poeta que a formatou aos moldes como a conhecemos hoje. E no início do século XX, o poeta editor João Martins de Athaide introduziu algumas modificações na impressão dos livretos de Cordel. Outro artista reconhecido no processo de ressignificação da referida literatura é o cantador paraibano Francisco das Chagas Batista. Foi graças a este artista que a Paraíba é referenciada até hoje do como o berço do Cordel.

No que se refere à comercialização, descrevem Marinho e Pinheiro (2012), que as vendas dos livretos de cordel eram feitas pelos próprios poetas nas ruas, vindo a ser comercializados nos mercados públicos. A partir de 1920, destacam ainda que esse processo era desenvolvido pelos poetas autores e, na medida em que o tempo passou, foram surgindo pessoas que intermediavam a aquisição das obras entre o poeta e o leitor.

Pinheiro e Marinho (2012) ressaltam que toda produção cultural passa por momentos de escassez e fartura. Percebemos, ao analisarmos os percalços enfrentados pela literatura cordelística, que desde a catalogação dos primeiros livretos até os dias atuais, configurou-se como elemento de resistência e preservação da identidade e da cultura de um povo.

Nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI, as novas tecnologias provocaram mudanças em todos os aspectos e setores da vida humana, variando desde a forma de ver o mundo, bem como a relação que estabelece com ele. O destacado avanço influenciou de forma relevante também no campo da cultura, como por exemplo, o mercado da música que foi impactado pelas oportunidades de muitos fãs terem acesso aos trabalhos de seus artistas sem necessariamente precisar da intervenção dos gravadores e dos agentes publicitários.

Com a Literatura de Cordel não foi diferente, pois as plataformas de mídia e a *internet* encurtaram o caminho entre o leitor e o artista cordelista. A feira, por exemplo, durante muito tempo configurou-se enquanto a principal galeria para a difusão dos cordéis, assim como as festas de largo e as quermesses. Hoje, por causa dos avanços da tecnologia, além das bancas de revistas e de jornais, o cordel chegou à grande mídia, como os *blogs*, *sites*, enfim, a *internet* em toda sua abrangência, possibilitando a muitos leitores acessar e ler em seus aparelhos eletrônicos, telas de computadores os textos desejados.

Além de facilitar a divulgação da poesia, favorece o alcance de um público leitor maior. Por isso cremos que essa nova forma de disseminação é uma forte aliada, pois tem evitado que nossa cultura nordestina, de um modo específico a literatura de cordel, caia no esquecimento, além de facilitar o acesso de alunos, professores, pesquisadores que se afinam com a temática.

Tais evidências nos permitem afirmar que a *internet* tornou-se recurso facilitador e aliado do cordel, pois além de contarmos com inúmeros sites, que dissertam sobre a temática, o *Google*, por exemplo apresenta bem mais de 30 milhões de resultados, ao digitarmos a palavra "Cordel", resultados esses que variam desde artigos científicos, teses, dissertações, ou mesmo, textos de poetas cordelistas.

Outro reflexo marcante do avanço tecnológico para a Literatura de Cordel foi sua apresentação física por meio das xilogravuras⁵, que outrora se apresentavam de forma monocromática, mas agora surgem coloridas, devido à facilidade de manipulação com programas de edição de textos específicos, considerando que no processo artesanal tornava-se muito difícil ou quase impossível.

Um fator histórico o qual consideramos de suma importância para essa manifestação cultural foi a fundação da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), em 7 de setembro de 1988, sediada no Rio de Janeiro, para agregar poetas cordelistas não só da Região Nordeste mas também de outras localidades, visando o resgate e manutenção da Literatura de Cordel. Cabe ressaltar que a entidade referida, disponibiliza em seu site⁶ grande quantidade de informações, como lançamentos, vendas de livretos, eventos literários, e orientações de como escrever e produzir um livro de cordel, inclusive a xilogravura.

Vemos que esse novo formato de divulgação assegurou à Literatura de Cordel a conquista de outros espaços, novos leitores e, embora tenha ganhado esse novo formato, no que tange à divulgação e a comercialização, conseguiu garantir suas raízes e características, reinventando-se apenas na forma de chegar ao público leitor, mantendo, ainda, a mesma proposta de poesia popular e de linguagem fácil.

Ao pensarmos em uma proposta educativa pelo viés da Educação Popular como suporte didático, nos remetemos à distintos públicos como os povos indígenas, dos terreiros, ribeirinhos, dentre muitos outros, todavia, destacaremos a EJA, questão aqui em foco. A EJA, conforme a legislação vigente, é formada de pessoas com idade a partir de 15 anos, que por motivos diversos, não tiveram acesso ao estudo anteriormente. A LDB 9394/96 assim a descreve:

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

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

⁵ Técnica ou arte de fazer gravuras em madeira, talhadas em relevo, pintadas para reprodução em papel ou em outro suporte. Esse desenho ou gravura feito por meio dessa técnica ou arte. Etimologia (origem da palavra *xilogravura*). Xilo + gravura. Fonte <https://www.dicio.com.br/xilogravura/>

⁶ Para conhecer o site da ABLC, acesse o link: www.ablc.com.br

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Ainda que os jovens e adultos tenham seus direitos assegurados pela lei, o público atendido sofre com a precariedade de uma escola excludente e despreparada para a diversidade, além de terem o direito de aprender cerceado, indo de encontro o que a mencionada lei descreve em seu Art. 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

De acordo com a especificidade que permeia esta modalidade de ensino, Arroyo (2005, p. 224) reitera:

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

Diante do exposto, cremos que seja de suma importância, pensar estratégias que levem em conta as especificidades dos sujeitos atendidos pela EJA, subsidiadas por um currículo que venha contemplar a heterogeneidade existente, ao invés de padronizar um proposta homogênea para atender ao distintos sujeitos, como idosos, jovens, trabalhadores e trabalhadoras que por muito tempo foram excluídos do sistema educacional.

No que se refere ao currículo, Gadotti e Romão chamam atenção que o aprendiz adulto não pode ser tratado como criança, equívoco que muito educador ainda persiste em cometer, desconsiderando culturas, valores e tradições adquiridos de forma assistemática, em espaços não escolares, manifestadas de várias formas, haja vista que o educando adulto:

[...] quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é expressar (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 39).

A partir dessa assertiva, podemos perceber que as condições físicas e psicológicas dos discentes adultos são diferentes do público infantil, exigindo do educador, bem como do sistema educacional, um planejamento pedagógico que respeite suas limitações, necessidades, direitos, enfim, pensar em uma formação escolar que não vise apenas a preparação de recursos humanos para dar respostas ao mercado econômico, mas, pensar em uma educação preocupada com o processo de emancipação humana.

Ainda é nítida a objeção ao conhecimento adquirido fora dos muros da escola, de modo a explicitar, assim, a necessidade de se transcender ao modelo dicotômico, educação formal/não-formal (FREIRE, 1987) e construir uma educação redimensionada, com base em uma formação humana omnilateral (MARX, 2010).

Diante dessas circunstâncias, reconhecemos a relevância dos professores que se propõem a mediar o ensino na educação de jovens, adultos e idosos, e a refletirem a respeito de suas práticas pedagógicas, investigando novas ações metodológicas que interliguem currículo escolar ao cotidiano de seu público aprendiz.

Gadotti e Romão (2007, p. 16) afirmam que:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Assim, a Educação de Adultos, transformando-se em Educação Popular é, antes de tudo, o processo mais abrangente. Estudiosos educadores descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância, refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática procedimentos escolarizantes.

Na mesma esteira, Freire (1984) assevera ser necessário que o educador desenvolva um trabalho que oportunize ao educando a compreensão do que lhe foi apresentado tendo como premissa sua experiência, e a partir daí, permitir que ele dê um novo sentido, ou seja, não é dar respostas prontas, mas criar possibilidades, oportunidades de interpretações, questionamentos ou mesmo ressignificações. Uma didática autônoma e prazerosa que permite a busca do conhecimento, logo, pensar o ato educativo como:

[...] ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, [...] em que os educandos, também educadores, como "consciências" intencionadas ao mundo, ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores-educandos na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente (FREIRE, 1984, p. 99).

Um dos desafios para nós educadores é pensar um fazer pedagógico que não ignore questões, ainda latentes em nossa sociedade que, de uma forma ou de outra, refletem no trabalho docente. Na sociedade brasileira, ainda que de forma velada, percebemos práticas preconceituosas quanto às diversidades culturais e, muitas vezes, os educadores reproduzem tais práticas, ora por convicção, ora por não terem uma formação adequada para lidar com temas relacionados à diversidade como gênero, raça, identidade cultural, enfim, um leque de especificidades que exigem posicionamento político e crítico, restando-lhes o desafio de contribuir para a construção de uma sociedade sem preconceito, discriminação e desigualdade.

Como proposta a esse desafio, entendemos que práticas de letramento que envolvem leitura, escrita e oralidade nas ações cotidianas da escola precisam de motivação, pois não é possível conceber as práticas escolares de linguagem sem considerar os indivíduos, ou seja, os interlocutores. Entendemos que o espaço educativo

pode tornar-se lugar de construção do conhecimento, na medida em que tomamos como ponto de partida as vivências do educando e sua forma de ver o mundo.

A modalidade de ensino aqui em destaque atende a um público oriundo das camadas populares. Por isso acreditando que a Literatura de Cordel pode tornar-se instrumento de formação de leitores proficientes, por utilizar uma linguagem acessível, muito próxima de seu cotidiano, mantendo seus escritores muito próximos de seus leitores, proporcionando uma relação leitor/escritor dialógica, pela maneira que os assuntos são abordados. Assim, vemos a possibilidade de analisá-la não só como expressão literária, mas como um importante constructo de leitura significativa, entendendo que "cada leitor, ao interpretar, o faz a partir do seu horizonte sócio ideológico e discursivo", como descreve Bakhtin (2000, p. 23).

Ainda segundo este autor,

toda atividade humana, independente da esfera, estará relacionada à utilização da língua que será aplicada sob forma de enunciados orais ou escritos, que refletirão as finalidades e condições específicas de cada uma dessas esferas, e o todo anunciado será a fusão de três elementos: estilo, construção composicional e conteúdo temático (BAKHTIN, 2000, p. 56).

Bakhtin (2000) afirma ainda que falamos e escrevemos (nos comunicamos) usando de gêneros, que por sua vez estão no dia-a-dia dos sujeitos, inclusive nas conversas informais, ou seja, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Esses gêneros são dados

quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática. [...] Qualquer enunciado consideravelmente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo denominado de gênero do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 87).

Essa valorização da linguagem também se encontra no estudo do contexto sócio-histórico-cultural proposto por Vygotsky (2007), denominado de sóciointeracionismo, o qual valoriza a cultura popular. Em estudos sobre a Literatura de Cordel, tal referencial torna-se muito importante. Por isso partimos de um referencial que estuda os gêneros discursivos da literatura cordelística para um público específico (alunos da EJA), tendo como aporte teórico também o sóciointeracionismo, que tem como base a mediação cultural e social do indivíduo e sua importância para o letramento.

É preciso entender que, numa visão sociointeracionista, o texto não entra na sala de aula como pretexto para uma abordagem simplista da gramática ou da literatura, tampouco para servir de modelo pura e simplesmente. Ao contrário, deve ser visto pelas vozes que pode trazer e pelo seu potencial de significações, pela relação que pode estabelecer com outros textos ou mesmo com a realidade do mundo (ROJO, 2006, p. 89).

Para Araújo (2007, p. 3), "os cordéis, além de sua função social educativa, são também culturais, e fazem parte da cultura popular brasileira, propiciando a interação entre os saberes que são vivenciados no cotidiano dos indivíduos". Notamos, assim, que de acordo com o autor, a modalidade referida constitui-se em um entrelaçamento entre educação, cultura e literatura. A Literatura de Cordel aborda muitos temas como preconceito, história do Brasil, cidadania, dentre outros, podendo tornar-se um recurso interdisciplinar, que propicia aos educandos uma maior aproximação do processo

ensino-aprendizagem, já que na maioria das vezes enfoca fatos do dia-a-dia, com o discurso linguístico, mais próximo de sua realidade sociocultural. Dessa forma, acreditamos que a Literatura de Cordel, por abordar, na maioria das vezes, elementos do cotidiano dos alunos, pode transformar o processo de ensino/aprendizagem em EJA em um processo dinâmico e motivador.

Entendendo que o ambiente escolar vem se configurando de diferentes maneiras, inclusive no que tange ao olhar dos sujeitos aprendizes na sala, ao avaliar o que detectamos em nossa observação, para muito educandos, os momentos que se configuram como mais satisfatórios são o intervalo e a hora de ir para as residências, pois em algumas vezes, o assunto desenvolvido não chama a atenção desses sujeitos, enquanto para uns esse mesmo ambiente configura-se mais interessante ou mais agradável do que o local em que reside. Ao tomar como referência essa ambiguidade, vemos que o educador tem a função de mediador e isso, certamente, perpassa a elaboração e execução de uma atividade pedagógica que atenda a esses anseios.

Ante ao exposto, acreditamos que trabalhar com o cordel na sala de aula vai exigir do educador a elaboração de uma metodologia de trabalho adequada, de forma que não seja mais uma atividade esporádica, geralmente apresentada de forma descontextualizada nas culminâncias folclóricas. Dessa forma, pensamos ser de suma importância que o gênero literário aqui abordado subsidie uma didática que contribua para a aprendizagem integral dos agentes envolvidos, ao invés de pautar-se apenas na aquisição de conhecimento descontextualizado. Foi pensando nisso que em nossa pesquisa desenvolvemos uma atividade de intervenção com a aplicação de sequências didáticas pautadas na interdisciplinaridade.

EJA e interdisciplinaridade no contexto da pesquisa

Por considerar que o público de jovens, adultos e idosos que ingressam na escola é repleto de vivências e saberes, reconhecemos a necessidade de os educadores e educadoras incorporarem à sua prática educativa atividades que possam contribuir para o processo de permanência do sujeitos nas salas de aula, pensado a partir de um currículo de caráter concreto e que abrace a comunidade, de modo específico os discentes. Reconhecemos também a necessidade de que estes educadores e educadoras sejam capazes de contribuir para a organização de um pensamento reflexivo, que leve a transformar a sua realidade. A esse respeito, Matêncio (2005, 45-46) ressalta que:

Visto que numa dada cultura há diferentes letramentos associados aos variados domínios da vida, bem como diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte de eventos e situações nesses períodos, parece-nos adequado e relevante examinar de que forma esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, atuam em eventos mediados pela escrita.

Um professor que propicia a educação por meios de atividades pedagógicas reflexivas pode fazer com que seus alunos se tornem sujeitos crítico-reflexivos. Ao pensarmos um currículo direcionado para a EJA, é importante que consideremos as peculiaridades do público envolvido no processo educacional, seus anseios e, acima de

tudo, seus históricos de vida, ou seja, considerar suas realidades, procurando ressignificar seu papel social na preparação de atores que deverão atuar de forma ativa na sociedade. Arroyo (1996) assevera que é necessário garantir o direito dos trabalhadores e trabalhadoras, jovens e adultos, de participarem dinamicamente do processo educativo onde sua cultura seja garantida de forma harmônica.

Nessa perspectiva, buscamos trabalhar a nossa intervenção com as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia, como os textos "*Parabéns, Conquista!!!*" de Ivan Lemos; e "*Cordel ecológico*" de autoria desconhecida. O trabalho aconteceu na perspectiva da interdisciplinaridade, entendendo-a como "a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, [...], tendo em vista uma compreensão melhor da realidade (LIBÂNEO, 1998, p. 37) e assim, os sujeitos, ao "[...] transformar[em] a natureza transformam a si mesmos, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem/mulher neste mundo humano (FÁVERO, 1983, p. 16).

Optamos pela metodologia qualitativa, por meio da pesquisa-ação cujo propósito nesse processo de investigação foi garantir a participação ativa de nossos colaboradores, os sujeitos investigados. Na concepção de Kemmis e Mc Taggart (2001, p. 248), pesquisa-ação é [...] uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais.

Utilizamos as como instrumento de coleta de dados a observação, aplicação de questionários de perguntas abertas, realização de Grupo Focal e Sequência Didática. Esta pesquisa ocorreu em cinco etapas: 1ª) Reunião com os educandos e a equipe gestora; 2ª) Aplicação de questionários para professores, coordenador e educandos; 3ª) Aplicação da Sequência Didática como atividade de intervenção; 4ª) Realização do Grupo Focal para avaliar os resultados da atividade de intervenção; 5ª) Análise dos resultados da pesquisa.

Realizamos primeiramente a observação para compreender o perfil do conjunto de sujeitos investigados que, de acordo com Gil, "[...]constitui elemento fundamental para a pesquisa. Num segundo momento, aplicamos um questionário para os educadores e educandos (livre adesão), com perguntas abertas, pois acreditamos que este instrumento poderia englobar as respostas possíveis para a problemática em questão. Gil (1999, p. 128) aborda que o questionário tem "por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras". Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa tiveram os seus nomes preservados, motivo pelo qual receberam nomes fictícios de representantes do cangaço, conforme aparecem na literatura de cordel, a saber:

- 02 educadores: Azulão e Rouxinol;
- 02 educadoras: Maria Bonita e Asa Branca;
- 07 educandos: Labareda, Corisco, Cravo Roxo, Lasca Bomba, Deus te Guie, Beija-Flor e Anjo Novo;
- 03 educandas: Naninha, Lídia e Açucena;

- Coordenação: Dadá.

Destacamos entre as técnicas o uso da dinâmica do Grupo focal, pois acreditamos que haja pontos de semelhança entre os participantes. E, por fim, como realizamos uma pesquisa-ação, que é constituída de intervenção, no intuito de alcançar os objetivos delineados, a próxima etapa foi o momento de ação-reflexão-ação da pesquisa-ação, a qual ocorreu por meio da aplicação de Sequências Didáticas das disciplinas: Ciências, História, Geografia e Português. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a Sequência Didática [...] se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores. Entretanto, devido aos limites desse texto, destacaremos apenas o trabalho desenvolvido na disciplina de Ciências, o qual enfocaremos a seguir.

Da ciência da escola à "ciência" do Cordel

Salientamos que a nossa pesquisa não teve como premissa a construção de cordéis pelos alunos, mas sim trabalhar com cordéis já existentes e conhecidos pelo nosso público. Na perspectiva da interdisciplinaridade, após realizamos a leitura do poema "Cordel ecológico", para trabalharmos com a disciplina de Ciências, pelo viés da educação ambiental, buscamos sensibilizar os discentes para a consciência ecológica utilizando debates de questões voltadas ao meio ambiente, dialogando sobre fatores naturais e culturais que alteram esses espaços, e refletindo sobre as mudanças ocorridas na natureza, devido à degradação ambiental, os tipos de lixo descartados, seus malefícios e tempo que levam para se decompor. E, por fim, discutimos como o desenvolvimento comercial e industrial influenciam o Meio Ambiente.

Dessa forma, pensamos que a instituição deve preocupar-se também com a educação ambiental e esclarecer como algumas práticas cotidianas ou mesmo mudanças de atitude podem refletir na natureza de forma positiva. Podemos tomar como exemplo o descarte consciente de resíduos e lixos, a coleta seletiva, dentre outras atividades de preservação que podem influenciar na qualidade de vida, tanto na localidade onde o sujeito vive como também nos demais espaços.

De acordo com Dias (2004), a expressão educação ambiental surge em meados de 1970, período em que essa questão passa de fato a ocupar lugar de proeminência nas preocupações da sociedade de um modo geral, inclusive nas escolas. A partir de então, alguns eventos são pensados visando conscientizar e sensibilizar as pessoas para uma consciência ecologicamente correta. Dentre essas ações destacamos: a Conferência Rio-92; a Agenda 21; a Conferência de Estocolmo, em 1972, cujo objetivo era garantir a sustentabilidade do planeta terra, bem como a qualidade de vida dos seres que nela vivem.

De acordo com os PCN, o papel da escola se volta para refletir que:

[...] a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar (BRASIL, p. 180).

A leitura da assertiva acima nos permite perceber como a educação ambiental deve permear também o espaço educacional. Ainda que geralmente vemos essas discussões nas disciplinas de Ciências ou educação ambiental, reconhecemos que ela deve ser pensada de forma interdisciplinar, que a equipe gestora e demais profissionais que atuam na escola busquem alternativas que permitam aos discentes refletirem de forma mais ampla sobre a necessidade de se pensar sobre qual planeta queremos e o que podemos fazer para atingir o objetivo almejado, na busca de um mundo sustentável (SOUSA, 2019, p. 111).

A Lei nº 9.795, promulgada em 27 de abril de 1999, determina que a Política Nacional de Educação Ambiental (EA), de acordo com o Art. 9º, deve estar presente nos currículos das instituições de ensino, tanto público como privado, abarcando todos os segmentos, tais quais: I – educação básica: a. educação infantil; b. ensino fundamental; c. ensino médio e educação superior; III – educação especial; IV – educação profissional; V – educação para jovens e adultos (BRASIL, 1999).

Notamos, assim, que a EA deve ser incorporada ao currículo escolar em todas as modalidades de ensino, desenvolvendo atividades dentro e fora de sala, podendo valer-se inclusive de linguagens variadas, como atividades artísticas e culturais, projetos e muitas atividades que permitam um aprendizado prazeroso. Isto também está garantido na Resolução do CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), quando a referida legislação afirma no Art. 8º - VIII - § 1º, que a Educação Ambiental deve ser tratada de maneira transversal.

Considerando que o público de jovens e adultos requer uma metodologia específica, supomos que a interdisciplinaridade pode promover uma união de saberes, proporcionados pelas múltiplas visões de mundo que eles trazem ao adentrarem no ambiente escolar. Para subsidiar as discussões no Grupo Focal proposto para a disciplina Ciências, iniciamos a roda de conversa a partir do artigo Art. 225 da Constituição Brasileira, o qual assegura que "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (BRASIL, 1988, p. 25).

Notamos que esse artigo da lei mencionado visa garantir a todos os cidadãos o direito a um meio ambiente sadio e ecologicamente harmonioso, atribuindo não só ao poder público, mas a toda sociedade a responsabilidade de defendê-lo, no intuito de garantir uma qualidade de vida, não só para as gerações presentes, como também para as que estão por vir, fazendo-se necessário que tenhamos cuidado com nossas práticas usuais diárias, inclusive, na forma como descartamos os resíduos de nosso consumo do cotidiano (SOUSA, 2019).

Nesse sentido, após discutirmos um panfleto informativo que descreve o tempo que alguns materiais descartáveis levam para se decompor, convidamos os nossos colaboradores para uma roda de conversa no Grupo Focal, e fizemos os seguintes questionamentos: As questões voltadas para a educação ambiental em sua escola são trabalhadas de forma interdisciplinar? ou seja, envolvendo todas as disciplinas? ou somente a professora de Ciências aborda essas questões?

Sobre estas questões, selecionamos as seguintes respostas:

Pelo menos o tempo que eu tô nessa escola, nunca vi outros professores, falando de meio ambiente, só a professora de Ciência que se não me engano, foi na sexta série, quando eu estudava de dia (Beija-Flor).

Na escola no ano passado, um projeto da televisão chamado Lápis na Mão, que foi a professora de Português e o de Artes, Ciências, mas era de dia, igual ele falou (Naninha).

Quando eu estava a tarde, na outra escola, também, eu participei de um projeto chamado Eco kids. Nesse projeto, todos os professores trabalharam juntos, foi um trabalho legal, no fim teve um jornalzinho, comas fotos dos trabalhos dos alunos com os professores (Açucena).

Foi mesmo, quando teve o projeto *Eco kids* e *Eco Teens*, os professores, todos falaram, mas foi só essa vez que a gente viu um projeto assim na noite. A gente até fez coisas com material reciclado (Lídia).

Apresentamos na sequência algumas informações sobre os dois projetos mencionados por nossos colaboradores no intuito de facilitar a compreensão dos leitores. Os Projetos *Eco Kids* e *Eco Teens* visam a criação e circulação de um informativo trimestral sobre meio ambiente, voltado e preparado por alunos das escolas de ensino fundamental, públicas e privadas, custeado por infratores ambientais, em cumprimento de pena alternativa.

[...] Através do jornal *Eco Kids* e do *Eco Teens*, as escolas têm a oportunidade de sintetizar o trabalho de educação ambiental que desenvolveram, mostrando trabalhos feitos pelos próprios alunos, incluindo desenhos, redações, quadrinhos, etc. A escolha das matérias que serão publicadas exige o efetivo trabalho sobre o meio ambiente em sala de aula ou em ambiente externo, com um olhar crítico e ativo do aluno, que será o produtor dos textos ou desenhos (BRASIL, s/d, p. 1).

O Projeto Lápis na Mão, destacado por Naninha, é promovido pelas afiliadas da Rede Globo, no caso de Vitória da Conquista, pela TV Sudoeste, surgido em 2009, e é composto por três ações cujo objetivo é incentivar o envolvimento de estudantes das redes pública e privada, envolvendo também no processo de desenvolvimento professores das escolas públicas estaduais e municipais da região. São elas: Concurso de Desenho e Redação, Desafio Mãos da Esperança e Concurso Escola Cidadã. O projeto, em sua primeira etapa, seleciona os 10 melhores trabalhos de cada categoria para uma segunda e última etapa onde serão reconhecidos os 03 melhores textos avaliados de cada categoria e premiados.⁷

A oportunidade de trabalhar nessa perspectiva permite a todos os envolvidos a se apropriarem dos saberes sistematizados em outras instâncias, resignificando-os de maneira a transformarem-se em instrumentos que os permitirão compreender, e quem sabe, mudar a realidade em que estão inseridos (SOUSA, 2019).

Na atividade de intervenção que realizamos em comum acordo com os educandos, optamos por realizar a confecção de latas de lixos, reutilizando materiais que seriam incinerados. Essas latas foram afixadas nas salas servindo como lixeiras. Dando

⁷ Mais informações estão disponíveis no site: <http://projetolapisnamao.com.br/inscricoes>

continuidade às discussões apresentadas no Grupo Focal, a respeito do papel da escola, no processo de conscientização dos alunos, no que se refere a educação ambiental, perguntamos: "Vocês acreditam que é possível o homem interferir no meio ambiente sem destruí-lo? E a escola pode contribuir para o processo de conscientização ambiental?"

O educando de codinome Corisco respondeu:

Eu acredito que sim, porém, o homem deve usar a mentalidade pra entender que a natureza dá tudo que ele precisa, mas quando não é usada de forma certa, ela mesma destrói os homens. Eu acredito também, que a escola já deve ir pensando em preparar os alunos desde criança, falando da importância de se usar os recursos da natureza, de forma certa. No embalo que tá indo, nossos filhos, nossos netos, não terão condições de viver no planeta terra.

Dando continuidade na participação do grupo, Açucena disse que:

Se Deus deu sabedoria para o homem controlar algumas coisas da natureza, deu também para ele entender que deve cuidar, se não acaba, e a escola é muito importante, porque se o menino aprende desde o primário que é importante preservar o meio ambiente, quando estiver maior e precisar usar qualquer recurso, ela vai saber usar e preservará.

As declarações demonstram que os sujeitos compreendem a importância do papel da escola sobre a conscientização e preservação do planeta. Para tanto, torna-se necessário desenvolver nas gerações futuras um pensamento sensível, de forma que elas busquem usufruir dos bens naturais sem degradá-los, uma vivência equilibrada entre homem e natureza (SOUSA, 2019).

As falas dos sujeitos nos permitem refletir que a escola deve se preocupar com a preparação dos sujeitos, levando em consideração a importância que as questões ambientais devem ocupar nos planejamentos, via projetos pedagógicos participativos e interdisciplinares, para que os educandos e educandas tenham responsabilidade social e cuidem do meio ambiente na busca de qualidade de vida para eles e para as próximas gerações.

Algumas considerações...

Os estudos realizados nos permitiram perceber que o trabalho nas turmas da EJA é bastante desafiador. Dentre os obstáculos destacamos: a falta de formação do professor, o trabalho pedagógico descontextualizado, o baixo poder aquisitivo dos educandos. E esses fatores têm dificultado a permanência destes na sala de aula, provocando muita evasão e repetência. Diante disso, faz-se necessário que não só os educadores, mas toda equipe envolvida no sistema educacional busque metodologias que motivem os educandos a participarem de forma efetiva nas aulas

Acreditamos que a Literatura de Cordel, com sua linguagem simples, pode apresentar-se como socializadora de saberes, propiciar aos discentes uma identificação com as situações que permeiam sua rotina, ou outras situações do dia a dia, criando um ambiente que faculte uma interação entre a escola e a vida, bem como com a leitura e

a escrita, contribuindo, assim, de forma satisfatória para adquirir melhorias no processo de ensino aprendizagem

Consideramos ainda incipiente a quantidade de trabalhos pedagógicos desenvolvidos sobre a Literatura de Cordel, em alguns casos, esta é apresentada apenas pelo professor de Língua Portuguesa, discorrendo sobre as variedades linguísticas, ou na época de folclore, em ambos os casos acaba por minimizar o potencial que o folheto têm de subsidiar as múltiplas questões voltadas aos aspectos relacionados a vida de um povo, além de contribuir para a preservação da identidade cultural do público atendido por nossas escolas, encurtando, assim, a distância entre o sujeito leitor e o texto, e valorizando os saberes que os educandos trazem ao adentrarem nas salas de aula. Diante disso, presumimos que a Literatura de Cordel pode tornar-se instrumento potencializador de formação de leitores, bem como contribuir para a preservação da cultura, da língua e da identidade dos discentes atendidos pela EJA.

Referências

- ABREU, M. M. A relação entre Estado e a sociedade civil – a questão dos Conselhos de Direitos e a participação do Serviço Social. **Serviço Social & Movimento Social**, São Luís: EDUFMA, v.1, n.1, p. 61-76, 1999.
- ARAÚJO, P. C.A. **A cultura dos Cordéis: territórios de tessitura de saberes**. 2007, 234 p. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2007.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- _____. M. G. **Educação básica de Jovens e Adultos**. Escola Plural, Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte, 1996. 60 p.
- BAKHTIN, M. M, **Problemas da poética de Dostoievski**. Traduzido do russo por Paulo Bezerra. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 256 p.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão; revisão de tradução de Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 230 p.
- BEISIEGEL, C. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 52 p.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 35. ed. Brasília: **Edições Câmara**, 2012. Disponível em: Acesso em: 05/11/2019.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06/11/2019.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **DOU de 28.4.1999**. Brasília, 1999.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017.

CARVALHO, M. M. P. "Cultura Popular". In **Perfil Cultural e Artístico do Maranhão**. 2006. Disponível em: <http://www.perfilcultural.com.br> Acesso em: [05/11/2019](http://www.perfilcultural.com.br).

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1952. 83 p.

_____. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006. 318 p.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP. 2000. 204 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 132 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 186 p.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 283 p.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir; BRANDÃO, José (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da Escola Cidadã; v, 5).

GALVÃO, Ana Maria de O. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 239 p.

GARCIA, Pedro B. Saber popular e Educação Popular. **Cadernos de Educação Popular**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983. 76 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 197 p.

KEMMIS, S. ; MCTAGGART, R. **O pesquisador em ação**. Geelong: Deakin University Press, 1990. 123 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998. 356 p.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. 168 p.

MATÊNCIO, M.de. **Leitura e produção de textos e a escola**. Campinas. S.P: Loyola. 2005. 154 p.

MARX, K. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 245 p.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 2006.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: I. Signorini (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**, pp. 51-74. Campinas: Mercado de Letras. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Historio-crítica**. Campinas, São Paulo : Atores associados 2003. 137 p.

SEBILLOT, P. **Littérature orale de la Haute-bretagne**. J. MaisonNueve, Libraire Edutheur. 1981. 321 p.

SOUSA, G. dos S. **Literatura de Cordel e Educação de Jovens e Adultos: a cultura popular na perspectiva de valorização dos saberes dos educandos**. Dissertação de Mestrado. 2019. 163p. Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. 2019.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez,1995. 103 p.

VALE, Ana Maria. **Educação Popular na Escola Pública**. 4ª Ed. São Paulo, Cortez, 2001. 111 p.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 140 p.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1993. 345 p.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira [et al.]. São Paulo: Hucitec, 1997. 118 p.

Submetido em: 06-11-2019

Aceito em: 29-12-2019



NOTÍCIAS SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO EM GOIÁS: um estudo de caso sobre o que a imprensa goiana diz ou oculta sobre o fechamento das escolas

NEWS ABOUT THE FIELD SCHOOLS IN GOIÁS: a case
study on what the press from Goiás says or hides about
closing of the schools

NOTICIAS SOBRE LAS ESCUELAS DEL CAMPO EN GOIÁS:
un estudio de caso sobre lo qué dice u oculta la prensa
goiana acerca de cierre de escuelas.

Amone Inacia Alves¹

Resumo: Esse artigo fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pretende apresentar como a imprensa goiana tem noticiado sobre o funcionamento das escolas do campo em Goiás, nos anos 2010. Há uma disputa hegemônica sobre como deve funcionar essas escolas, sendo que a imprensa assume um partido e é objetivo desse texto compreender essa origem. Compreendemos que apesar da escola ser um dos instrumentos utilizados pelo campesinato para a transmissão de seus valores e tradições, ela tem sido maculada por um projeto de poder, de dominação econômica e de derrota dessa classe frente aos desmandos do capital. Ela tem sido pensada não a partir das suas especificidades, mas a partir de um projeto de cidade. A imprensa no geral, quando apresenta notícias sobre as escolas, apoia-se nas seguintes categorias de análise: violência, precarização de contratos de professores, transporte escolar. Então é objeto desse texto mapear essas notícias, mostrando o retrato das escolas goianas, a partir da imprensa no Estado.

Palavras-chave: Imprensa – Educação do Campo – Projeto político.

Abstract: This article brings the result of a research of bibliographical nature and seeks to present how the press from *Goiás* has reported the operation of field schools in *Goiás*, in 2010. There is a hegemonic dispute on how these schools should work, considering that the press takes a party and the goal of this text is to understand this origin. We understand that despite the school being one of the tools used by the peasantry for the transmission of its values and traditions, it has been tarnished by a project of power, economic domination and

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da UFG. É Ex-Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (2014-2018). Participa como representante institucional do Comitê Estadual do Campo e da Comissão Estadual da Educação do Campo do Estado de Goiás. Atualmente é Vice-Diretora da FE/UFG. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3131-6230> . E-mail: amoneinacia@gmail.com

defeat of this class against the misdeeds of the capital. The school has been thought not from their specificities, but from a city project. The press in General, when features news about schools, supports the following categories of analysis: violence, insecurity of contracts for teachers, school bus. Therefore, the objective of this text is to map these news, showing the portrait of the schools in *Goiás* from the State press.

Keywords: Press – Field Education – Political Project.

Resumen: Este artículo, resultado de una investigación bibliográfica, pretende presentar cómo la prensa de *Goiás* ha informado sobre el funcionamiento de las escuelas de campo en Goiás en 2010. Hay una disputa hegemónica sobre cómo deben funcionar estas escuelas, y la prensa asume una parte y es el objetivo de este texto entender este origen. Entendemos que, aunque la escuela sean uno de los instrumentos utilizados por el campesinado para la transmisión de sus valores y tradiciones, se ha visto manchada por un proyecto de poder, dominación económica y derrota de esta clase contra el desmantelamiento del capital. Se ha pensado no por sus especificidades, sino por un proyecto de ciudad. La prensa en general, cuando presenta noticias sobre las escuelas, se basa en las siguientes categorías de análisis: Violencia, precarización de contratos de maestros, transporte escolar. Así, el objeto de este texto es mapear estas noticias, mostrando el retrato de las Escuelas *Goianas* de la prensa en el estado.

Palabras clave: Medios de Comunicación – Educación del Campo – Proyecto Político.

Introdução

Este texto, fruto de uma pesquisa intitulada *Escolas do campo em Goiás: disputas e projetos formativos*, pretende mostrar como a imprensa goiana vem, desde os anos 2010, apresentando as escolas do campo nos seus artigos jornalísticos e de opinião. Então, cumpre-nos inquirir nos limites dessa escrita: quais são os destaques sobre a escola contidos nos jornais? Como o noticiário apresenta essas escolas? Como tem sido noticiado o fechamento sistemático dessas escolas?

Noticiários sobre escolas são uma pauta comum na imprensa. Reportagens envolvendo alunos e professores, depredação de patrimônio, violência escolar e outras, povoam as páginas dos jornais escritos, reverberando uma ideia que se tem dessas instituições. Em Goiás não tem sido diferente. Percebemos um uso recorrente de notícias envolvendo escolas, sobretudo, a partir dos anos 2000. A imprensa muitas vezes tem sido espaço para a confluência de um pensamento conservador², a fim de construir uma subjetividade no leitor, que está afinado a ideias do grupo que cria essas ideologias³.

² A imprensa tem atuado no apoio a propostas de governos, que ao invés de fazer avançar os direitos, conclama o seu retrocesso, como em ocasião da reforma trabalhista e previdenciária em 2018, quando se viu editoriais de jornais apoiando a edição das reformas. Foi sintomático ainda o papel da imprensa nacional no Golpe impetrado contra a presidenta eleita Dilma Rousseff. Por outro lado, a imprensa também atua fortemente na apresentação de casos envolvendo abusos de autoridades, corrupção e ausência de políticas públicas voltadas à população.

³ Tomamos esse termo da acepção materialista dialética, que concebe as ideias elaboradas na sociedade burguesa com a finalidade de escamotear a realidade por meio dos interesses da classe dominante, atrelados ao interesse coletivo para a construção de uma hegemonia. (MANACORDA, 1990)

Essa pesquisa utiliza como fonte documental os jornais impressos, cuja tiragem atinge grande parte do público goiano. Para isso, escolhemos duas fontes jornalísticas: o Jornal *O Popular* e o *Jornal Opção*, arquivados na forma on-line.

Para Fonseca (2003, p. 12) a imprensa nacional, por meio de seus editoriais e de uma indução do pensamento, contribuiu para a inserção do neoliberalismo na economia brasileira, provocando um "jogo de acomodações e reposicionamentos da grande imprensa em relação a determinados polos de poder, sobretudo o Capital global que representa". Nesse sentido, além de optar por uma linha de pensamento e induzir a compreensão de seus leitores, nota-se um afinamento de ideias com o grande capital, representado pelos empresários, que passam a orientar as edições, conduzindo a mensagem de forma que os leitores incorporem o pensamento, como se fossem por eles produzidos. Acabam adotando um comportamento conservador, reproduzindo-o no cotidiano.

Movimentos conservadores são aqueles que se pautam na censura, no cerceamento ou controle das políticas públicas e na criminalização dos movimentos sociais, objetivando difundir o controle do privado sobre o público, ao mesmo tempo em que engendram um discurso centrado na tradição, na família e na defesa da propriedade. (SILVA e SOUZA, 2008, p.08)

Para tratar dessas questões, faremos uma análise das reportagens produzidas por esses dois jornais goianos. Escolhemos essas duas fontes jornalísticas, pois representam uma leitura pulverizada que forma a opinião dos goianos. Segundo Kreniski (2011 p.01),

[...] o estudo da imprensa vem se constituindo num dos elementos fundamentais para a reconstrução da história, que através do seu intermédio pode aproximar-se das práticas políticas, econômicas, sociais e ideológicas de diversos setores que compõem uma sociedade de forma dinâmica. Dessa maneira a imprensa tornou-se uma fonte rica e diversificada de conhecimentos, não apenas para construção de uma história da imprensa, mas abrindo a historiografia para outras possibilidades de estudo fugindo assim da historiografia tradicional.

Ao eleger o jornal como documento, pretendemos trazer à tona as mudanças e rupturas dos discursos sobre momentos históricos variados na produção do pensamento do Estado. Em geral, não podemos desprezar o fato de que os editoriais dos jornais expressam uma temporalidade sobre o pensamento do que pensam e é divulgado sobre as impressões da sociedade e dos movimentos realizados por alguns grupos.

Não temos dúvida de que compreender a história por meio dos jornais é uma tarefa que envolve um exercício de compreensão. Isso porque a história do jornalismo acompanha a forma como as pessoas produzem o que chamamos de imaginário social sobre práticas, projetos e concepções de mundo. De acordo com o Jornal *O Popular*, 67% dos goianos prefere o material impresso às formas digitais (O POPULAR, 2014, p.03). Isso demonstra o que falamos anteriormente, sobre a importância dessa fonte para o trabalho de formação do leitor.

Na primeira parte, mostraremos como a imprensa goiana se fez representada por esses dois jornais: *O Popular* e *Opção*. A escolha dessas duas fontes se deu por diferentes motivos: a) são dois jornais antigos editados em Goiás, sendo que a escolha se deu em razão de ambos serem jornais que já possuem mais de quatro décadas com

forte circulação no estado, O Popular criado em 1938 e o Jornal Opção em 1975; b) possuem uma capilaridade no Estado, sendo lidos do interior à capital, estando presentes em diversos municípios; c) são jornais que apresentam diariamente um editorial que expressa a opinião de seus proprietários, o que nos permite analisar os discursos; d) apresentam com certa frequência notícias sobre escolas.

Já na segunda parte mostraremos os avanços e impasses na promulgação da lei do campo. Enfim, no último tópico do texto abordaremos como os dois jornais têm apresentado as escolas do campo e que agendas vislumbram. Pretendemos mapear as manchetes a partir dos anos 2010, marco nas políticas nacionais e no Estado para essa modalidade de ensino.

A imprensa goiana a partir de dois jornais: O Popular e Opção

Descreveremos, de forma breve, o surgimento desses dois jornais e como foram inseridos na história goiana. Falar do jornalismo no Estado é remeter a uma imprensa viva que existe desde 1830, a partir da existência do *Matutina Meyapotense*. Borges e Lima (2008, p. 203) assim se referem a esse importante jornal goiano:

O período de existência deste jornal engloba os anos de 1830 a 1834. Em linhas gerais, o Matutina foi editado pela primeira vez no dia 5 de março de 1830, no julgado de Meia Ponte (atual Pirenópolis). Sua história reflete a luta dos jornais brasileiros contra a dominação portuguesa, uma vez que o jornalismo nacional nasceu no ardor e clima dos movimentos políticos, diferentemente da Europa, que teve o desenvolvimento do jornalismo alicerçado principalmente nas necessidades mercadológicas do capitalismo comercial e industrial (BORGES; LIMA, 2008, p. 203).

Para as autoras, o século XIX é o período da proliferação de jornais que exprimiam os anseios do grupo criador ou ao objetivo de luta. Elas citam alguns jornais que foram localizados, como: *O Enfermeiro dos Doidos*, *Cartas história da imprensa goiana: ao Povo*, *Os Dois Compadres Liberais*, *O Velho Casamenteiro*, *O Médico dos Malucos*, *O Minhoca-Verdadeiro Filho da Terra*, *O Grito da Pátria Contra os Anarquistas*, *O Carpinteiro José*, *O Pai José*, *Teatrinho do Senhor Severo*, *O Homem de Cor*, *O Mulato*, *O Brasileiro Pardo*, *O Cabrito*, *O Crioulinho*, *O Meia-Cara*, *O Burro Magro*, *A Loja do Belchior*, *A Mineira no Rio de Janeiro*, *O Par de Tetas*, *A Trombeta dos Farroupilhas*, *A Sentinela da Liberdade*, *O Soldado Aflito*, *O Grito dos Oprimidos*, *Matutina Meyapontense*, dentre outros.

A imprensa goiana, segundo Borges e Lima (2008, p.78), sofreu uma efervescência no campo da produção jornalística, em ocasião da transferência da capital de Vila Boa para Goiânia, cidade recentemente criada. Para se ter uma ideia do número de produções, apesar de que em muitos casos esses escritos tivessem vida curta, em 1939, o estado possuía cerca de 40 periódicos impressos, "sendo 6 jornais e 2 revistas em Goiânia, 5 jornais em Anápolis e 27 jornais em outras cidades do Estado"⁴ (BORGES; LIMA, 2008, p.78).

⁴ Outro periódico de relevância no Estado foi a Revista Oeste. Para Costa (1994) essa revista "operou a serviço da ideologia do Estado Novo, atuando na política de interiorização, seja na mudança da capital para Goiânia ou Marcha para o Oeste.

O jornal O Popular foi criado em 1938, fazendo parte desse processo de publicações da transferência da capital. Pertencente ao grupo Jaime Câmara, responsável tanto pela imprensa falada como escrita em Goiás, ao longo de sua história tem sido o veículo responsável pelas comunicações no Estado.

Segundo o seu primeiro editorial, "pelos folhas volantes deste jornal procuraremos defender a causa das coletividades do Estado, focalizando seus problemas mais vitais e sugerindo para os mesmos medidas solucionadoras". (O POPULAR, 2017). Percebe-se nesse discurso a defesa do jornal em atentar-se às tendências, longe de uma defesa imparcial e neutra, como em ocasião de outros eventos ao longo da história importantes para o Estado, como na época das Diretas Já, em 1984 e no acidente radioativo provocados pelo Césio 137, em 1987.

Já o jornal *Opção* foi criado em 1975 em Goiânia, obra do jornalista e economista Herbert de Moraes. Para Belém (2015, p. 42),

com o objetivo de criar um jornal de ideias, que se tornasse um veículo iluminista no Estado, Herbert de Moraes viajou com Nanci Guimarães de Melo Ribeiro, sua mulher, para o Rio de Janeiro. Ao voltar, era um homem decidido: faria um jornal moderno e capaz de lutar contra o atraso e a modorra para defender aqueles que tivessem propósitos modernizadores do Estado. Havia quem, adepto do comodismo, sugerisse que fazer jornal de ideias — sempre incontroláveis — em plena ditadura não era "bom" para o jornalismo e para os negócios. Obstinado, Herbert de Moraes acreditava que, com o uso inteligente das frestas, era possível fazer jornalismo crítico e responsável e contribuir para a redemocratização.

É importante ressaltar que o jornal *Opção* surgiu no período da ditadura civil-militar, sendo um cenário de ideias muitas vezes contraditórias, expondo diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Em Goiás foi um importante articulador de ideias sobre a redemocratização, mostrando crônicas diárias com políticos da época e fugindo da forte repressão que ocorria naquele momento. O jornal *Opção* tem sido, ao longo da história, conhecido como um veículo de comunicação com opiniões fortes acerca da política, dos governos e de crônicas sobre a cidade, sendo muito lido entre os universitários e a elite intelectual goiana.

As escolas do campo e as políticas públicas

A inserção das escolas do campo nas políticas públicas é bem recente, conquista dos movimentos sociais que empreenderam um esforço de concretização dessas práticas ao longo de suas lutas. Remetemos ao I Enea, em 1997, ao I e II Conec em 1998 e 2002 um encontro onde se pautaram questões voltadas à efetivação de políticas públicas voltadas à educação do campo. Esse conjunto de ações, culminaram em algumas leis, como a Lei nº 12.960/14 foi criada com o objetivo de estabelecer diretrizes de bases da educação nacional, criando órgão a fim de impedir o fechamento dessas escolas.

Convém afirmar que as escolas do campo são aquelas que estão vinculadas diretamente a uma perspectiva emancipatória de mundo, em relação intrínseca com a cultura camponesa, com seus valores e necessidades. A luta por sua manutenção

significa a disputa por políticas públicas que garantam seu funcionamento e permanência.

Como diz Leite (1999, p. 72),

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade".

A partir disso buscamos afirmar que, apesar de supostamente superada, ainda vigora a prática do ruralismo pedagógico nas escolas do campo, estas que são muitas vezes vistas como as sobras da cidade ou o produto de uma visão urbanocêntrica. Aliás, sobre isso ouvimos sempre as queixas dos políticos conhecidos em Goiás, que colocam a formação utilitária para a escola do campo, o "saberzinho" necessário (BRANDÃO, 1999) para formar o bom trabalhador do campo. Entende-se que o bom trabalhador é aquele servil, que obedece sem questionar os desmandos do patrão-coronel.

Outra conquista importante para o movimento foi o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, conhecido como o Parecer da Alternância, que reconhece a necessidade de repensar o calendário acadêmico, as metodologias utilizadas e as práticas desenvolvidas pelos docentes nas escolas Brasil a fora. A instituição da política pública Pronacampo em 2006 gerou diversos cursos de licenciatura do campo, as LEDOC, inicialmente na UFG, UFS, UFMG e UNB, espalhando-se nos anos seguintes para em torno de 42 instituições de ensino brasileiro que possuem as Ledoc no rol dos cursos ofertados (MOLINA: 2017, p. 589).

Há uma compreensão de que a escola do campo é apenas uma das ferramentas escolhidas dentre as diversas circunstâncias para a produção de vida dos camponeses. Compreendemos que a escola deve estar assentada em um projeto maior de transformação, alterando a lógica de constituição do plano de estudos, com a desfragmentação do currículo, a construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões de vida de seus sujeitos concretos, como diria Caldart (2011). Esse, sem dúvidas, é o maior desafio da escola do campo.

Em Goiás, a Lei estadual 18.320/13, após uma década de lutas dos movimentos sociais, promulgada em 30 de dezembro de 2013, apesar de falar da necessidade da escola do campo, não aborda as questões objetivas de concretização dessas escolas. Vivenciamos um momento em que escolas do campo têm sido fechadas, professores demitidos ou transferidos e memórias escolares apagadas. De 2002 a 2018 foram fechadas em torno de 30 mil escolas no Brasil. Em Goiás, cerca de 2.214 unidades educacionais deixaram de existir em 19 anos. Como asseverou Jaqueline Cunha (2011, p 23), estudiosa goiana sobre as escolas do campo, daqui a pouco as escolas do campo serão consideradas peças de museus.

Por ser um Estado marcado pelo agronegócio, em Goiás as lógicas da terra de trabalho e terra de negócio são diversas. Na expansão das fronteiras agrícolas não há melindre nenhum em avançar na produção, mesmo que com isso se sacrifique vidas, como na ação realizada de despejar defensivos agrícolas sobre uma escola de

assentamento em Rio Verde em maio de 2013, atingindo 37 pessoas, sendo 8 adultos (5 professores) e 29 crianças entre 6 e 14 anos (BRASIL DE FATO, 2018 p. 3).

Assoma-se a isso, a crescente criminalização dos movimentos sociais, e conseqüentemente, às escolas do campo. Recentemente, ouvimos um constante ataque ao MST, que desde os anos 1980 vêm construindo uma escola do campo afinada à cultura camponesa. A história do MST e dos seus professores tem sido bem documentada em trabalhos de: Caldart, Molina, Leite, dentre outros (2011, p. 28]. Em ocasião da criação dos cursos de Licenciatura do Campo em Goiânia, a fala do então deputado federal, Ronaldo Caiado, ilustra bem o preconceito em relação à educação do campo em julho de 2006 ao jornal *O Popular*:

O curso vai acirrar ainda mais a crise que existe em relação à questão da terra e demonstra o sentimento do atual governo federal que é comprometido com os crimes do campo. [...] daqui a pouco o PCC e o Comando Vermelho também vão querer que universidade crie cursos específicos para criminosos (O POPULAR, *apud* ELZA SOBRINHA, 2012, p. 60).

Dados do INEP mostraram que em dez anos, mais de 560 escolas do campo brasileiras foram fechadas por escassez de recursos, ausência de uma política federal de manutenção das escolas ou desinteresse dos prefeitos. Só para se ter uma ideia desse 'caos' em solo goiano, se em 2000 havia 1824 escolas, em 2015 esse número caiu para 575. Embora a Lei Federal nº 3.534/12 tenha sido criada para impedir o fechamento de escolas, o fato é que pouco se avançou na preservação desse direito às populações que vivem no campo. Para se ter uma ideia da escassez de escolas do campo em Goiás, na região Sudeste do estado, dos 82 municípios da região, apenas 36 possuem escolas no campo, sendo que 46 municípios estão sem escolas (SOUZA, 2016).

Goiás tem sessenta e oito escolas localizadas no campo, sendo a maioria localizada na região central de Goiás, na região próxima à Brasília, na região do Sul goiano e região leste de Goiás, nas divisas de Minas Gerais e Bahia. Souza (2016), em pesquisa realizada nas mesorregiões goianas, notou que as escolas existentes têm em comum a falta de água potável ou de reservatórios adequados, ausência de banheiros, salas de aulas apertadas, falta de energia elétrica e de bibliotecas, além das aludidas péssimas condições de acesso. Segundo a autora, essas condições "acabam alimentando a ideia de que estudar na cidade é uma perspectiva mais interessante" (SOUZA, 2016, p. 63).

Sobre o ensino médio, apenas 41 escolas continuam ofertando essa etapa da formação, sendo que nos últimos anos várias escolas foram fechadas. Em algumas regiões do estado esse quadro se agrava, como por exemplo, na região do entorno de Brasília.

Notícias sobre escolas do campo em Goiás

Escolhemos analisar as notícias dos jornais nos anos 2010, em razão Lei estadual nº 18.320, promulgada em 30 de dezembro de 2013, que dispôs sobre a política estadual da educação do campo no Estado. Essa lei representou uma simbólica conquista dos movimentos sociais, ao verem a concretização de um projeto de preservação das

escolas do campo. Encontramos uma série de reportagens em 2018 e 2019 tratando da temática, objeto desse artigo.

Observamos que a imprensa nacional, em decorrência da expressividade dos movimentos sociais, nos anos 2010 foi profícua quanto à divulgação de manchetes e artigos sobre as escolas do campo. Pautaram seus noticiários: as dificuldades de transporte, o difícil acesso, a formação de professores e o fechamento. Percebemos que devido ao número de escolas fechadas, esse tema pautou o debate de várias reportagens mostrando os impactos disso na educação dos municípios. Os jornais pesquisados foram escolhidos por apresentarem uma produção jornalística sobre o tema com certa frequência. Notamos que o Movimento dos Sem Terra, MST, é bem citado como representante da luta pela educação e escolas do campo nas produções pesquisadas.

Em Goiás não foi diferente. Encontramos várias menções no jornalismo sobre a insuficiência de escolas, totalizando 17 publicações nos dois jornais pesquisados: 2, fechamento das escolas; 7, dificuldades de acesso e transporte; e 08, outras questões voltadas aos problemas provocados pela ausência de escolas e o estudo na cidade⁵.

O Jornal *O Popular* noticiou em 2018 uma série de reportagens sobre as escolas do campo. Em uma reportagem de capa intitulada: *Municípios goianos fecham 71% das escolas rurais* (RODRIGUES, 2018), mostrou que em épocas passadas, o número de unidades do campo chegou a 1,8 mil escolas, contra 528 das atuais. A reportagem apresenta a dicotomia existente entre o que está na lei sobre a garantia de direitos e a realidade apresentada e cita a fala do prefeito de Hidrolândia, Paulo Sérgio de Rezende, sintomática sobre as justificativas para o fechamento das escolas: "Não compensa manter uma escola na área rural para atender a poucos alunos. Fica muito mais oneroso para a prefeitura garantir um ensino de qualidade numa escola rural do que transportar alunos e oferecer ensino na cidade" (O POPULAR, 2018, p. 8).

Outra reportagem apresenta que as mães assumiram a escola rural, a fim de evitar o sacrifício de deslocamento dos filhos, que ficavam horas viajando no transporte escolar até a cidade. Mostra que essas mulheres se uniram e assumiram as atividades na única escola existente em Hidrolândia.

No dia seguinte, 16 de setembro, reiteram a informação da matéria do dia anterior no editorial:

O desenho da política nacional de educação termina por incentivar os prefeitos a esse caminho. O Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), por exemplo, é perpassado conforme o número de alunos. Numa escola rural, com menos gastos, os gastos com manutenção também se mantêm praticamente estáveis (RODRIGUES, 2018, p. 36).

Encontramos outras reportagens do jornal *O Popular* que versaram sobre as escolas do campo com os seguintes títulos: (13/04/2018) Negado pedido de despejo contra escola; (15/09/2019) O futuro do campo; (21/09/2018) Sobre o transporte escolar; (15/09/2018) Prova do Saeb 2017 mostra diferenças de desempenho. Observamos que

⁵ No ano de 2017 vários canais de televisão e os jornais noticiaram o caso das estudantes de Cavalcante, comunidade quilombola do interior do Estado que, pela ausência de escolas, eram enviadas para a cidade para estudar. Vivendo como empregadas domésticas, essas crianças foram violentadas por proprietários da região.

todas essas reportagens entrevistaram pesquisadores das universidades, apresentando dados alarmantes sobre o cenário dessas escolas. Não localizamos reportagens que citassem a lei nº 18.320/13 ou os impactos dessa lei na educação do Estado, no Jornal *O Popular*.

O *Jornal Opção* destacou várias temáticas sobre o tema, envolvendo: Críticas ao modelo de militarização nas escolas (2), a destinação dos recursos (1) e reformulação de escolas prejudica pais, alunos e professores de Goiânia (1). Identificamos que esse jornal tem apresentado críticas às propostas de educação adotadas no Estado, expressas no editorial, nos artigos de opinião e nos entrevistados das reportagens.

Um artigo chama a atenção, intitulado: *Sem espaço, escola municipal de região rural de Goiânia não consegue atender famílias*, publicado em 06 de outubro de 2018. Nele, vimos que é apresentado o quadro de precariedade que assola as escolas do campo, desde a ausência de banheiros para receber mais alunos, como a ausência de vagas para atender às diferentes faixas de idade dos estudantes.

O jornal *Opção* também fez quatro reportagens sobre o despejo do defensivo Engeo Pleno, usado no combate de pragas nas lavouras de milho e sorgo em uma escola em Rio Verde em maio de 2013, município goiano, quando 122 alunos entre 7 e 16 anos foram contaminados pelo produto, apresentando náuseas, coceiras pelo corpo e dor de cabeça.

Considerações finais

Notamos que a imprensa goiana, estudada aqui em dois jornais, tem noticiado como as escolas do campo estão negligenciadas e esquecidas. Abordam também o quanto há ausência do Estado na manutenção dessas escolas. Os jornais têm mostrado em seus editoriais, como a definição da política educacional está mais delineada a partir de demandas específicas oriundas do agronegócio e das escolas da cidade, do que afinada aos interesses das comunidades rurais. Apresentam um tensionamento entre governo e movimentos sociais, por qual projeto de sociedade se quer vislumbrar na escola no campo.

O que observamos é que, ainda que haja garantia da legislação para os direitos dessa população, o que se observa é exatamente o contrário e isso tem sido mostrado pelos jornais. Além do fechamento das escolas, há o alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos, a ausência de água potável e saneamento básico na maioria das escolas e a ausência de tecnologias que promovam e inclusão digital para os jovens que estudam nessas escolas, o que favorece a migração involuntária para as cidades.

As reportagens mostraram o quanto as escolas do campo em Goiás têm sido fechadas, professores demitidos ou transferidos e memórias escolares apagadas. Segundo mostramos, foram fechadas em torno de 30 mil escolas no Brasil. Em Goiás, cerca de 2.214 unidades educacionais deixaram de existir em 19 anos. Sobre o fechamento de uma escola, há um silêncio rompido pelas falas dos pais, da comunidade do campo, dos professores e estudantes.

Referências

BORGES, Maria Ribeiro Borges; LIMA, Angelita Pereira de. História da imprensa goiana: dos velhos tempos da Colônia à modernidade mercadológica. **Revista UFG**, Goiânia, UFG, n. 5, ano X, dez. 2008. Dossiê 200 da imprensa no Brasil. p. 68-87.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999. 163p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 32. Brasília, 9 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, Maria Beatriz Ribeiro. **A Revolução de 30 e a Revista Oeste na Consolidação de Goiânia**: do bandeirantismo utópico à concretização do discurso. Goiânia, 1994. 184 p.. Dissertação (Mestrado em História.) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás.

CUNHA, Jacqueline Bezerra. Entre o sonho e a esperança: a Escola Ativa no Brasil. In **Recil**: Repositório Científico Lusófona. 2015. Acesso em <http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/6121> . Acesso em 12/11/2019.

DAUDE, Rodrigo Bastos. **Modo de vida dos camponeses no assentamento rural de Vila Boa no município de Goiás**. Goiânia, 2018. 182 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Federal de Goiás.

DULCE, Emilly. Pulverização de agrotóxicos sobre escola segue impune há 5 anos. *Jornal Brasil de Fato*. São Paulo. 20 de Junho de 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/06/20/pulverizacao-de-agrotoxicos-sobre-escola-segue-impune-ha-5-anos> . Acesso em: 02 jan. 2020.

ELZA SOBRINHA, Denilza. Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, 2012. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás.

ESTADO DE GOIÁS. **Lei Nº 18.320 de 30 de dezembro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação do Campo, em consonância com a política de educação do campo desenvolvida pela União e pelo Sistema Educativo de Goiás. Disponível em: <http://cpisp.org.br/lei-no-18-320-de-30-de-dezembro-de-2013/> . Acesso em 01-12/2019.

FONSECA, F. O conservadorismo patronal da grande imprensa brasileira. **Opinião pública**, Campinas-SP, v. 9, n.2, out. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762003000200004 . Acesso em: 31/08/2019.

JOAZEIRO, Nelson Marsílio. dos Santos. **Jovens Kalungas de Cavalcante-GO**: processos formativos, construções de identidades e trajeto. Goiânia, 2017. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

KRENISKI, Gislania Carla; AGUIAR, Maria do Carmo Pinto. O jornal como fonte histórica: A representação e o imaginário sobre o "vagabundo" na imprensa brasileira (1889-1991). In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, XXVI Edição, São Paulo, 2011. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300663138_ARQUIVO_artigovagabundos-1.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. 113 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 220 p.

MARIANO Marcelo. Sem espaço, escola municipal de região rural de Goiânia não consegue atender famílias. **Jornal Opção**, Edição 2256, 06 out. 2018. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/sem-espaco-escola-municipal-de-regiao-rural-de-goiania-nao-consegue-atender-familias-141532/>. Acesso em: 02/08/2019.

MOLINA, Mônica Castaneda. Contribuições das Licenciaturas em Educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MOREIRA, Sebastiana Aparecida. **História e memória da Escola Vale do Rio Doce 1991-2008**. Goiânia, 2018. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

POPULAR COMPLETA 79 ANOS (O). **Jornal O POPULAR**, Goiânia, 03 abr. 2017. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/o-popular-completa-79-anos-1.1251472>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ROCHA, Carlos Bastos. **O movimento de reordenamento das Escolas Rurais do Município de Bela Vista de Goiás**. Goiânia, 2018. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RODRIGUES, G. Mães assumem escola rural. **Jornal O Popular**, Goiânia, 15 set. 2018. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/m%C3%A3es-assumem-escola-rural-1.1618417>. Acesso em: 15 ago. 2019.

RODRIGUES, G. Municípios goianos fecham 71% das escolas rurais. **Jornal O Popular**, Goiânia, 15 set. 2018. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/munic%C3%ADpios-goianos-fecham-71-das-escolas-rurais-1.1618411>. Acesso em: 18 ago. 2019.

RODRIGUES, G. Rotinas de sacrifícios para estudar. **Jornal O Popular**, Goiânia, 15 set. 2018. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/rotina-de-sacrif%C3%ADcios-para-estudar-1.1618412> . Acesso em: 13 ago. 2019.

RUI. Justiça mantém condenação de empresa que pulverizou agrotóxico em Rio Verde. **Jornal Opção**, Edição 2038, 01 ago. 2014. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/justica-mantem-condenacao-empresa-que-pulverizou-agrotoxico-em-rio-verde-11521/> . Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVA, André Luiz Batista da; SOUZA, Maria Antônia. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez. 2018.

Submetido em: 15-11-2019

Aceito em: 27-12-2019

CURSO PRÉ-VESTIBULAR “UNIVERSIDADE PARA TODOS”

"UNIVERSITY FOR ALL" – PREPARATORY COURSE FOR
UNIVERSITY ADMISSION EXAM

CURSO PREPARATORIO PARA EXAMEN DE INGRESO
“UNIVERSIDAD PARA TODOS”

Erivan Coqueiro Sousa¹
Cláudio Pinto Nunes²

Resumo: O presente artigo aborda o curso pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT), um projeto do governo do estado da Bahia, perante um movimento de educação popular que prepara estudantes de baixa renda para o acesso ao nível superior. Explana-se, ainda, sobre um curso Pré-Vestibular Social que iniciou, em 2002, no Campus XII, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em Guanambi, Bahia, que serviu de referência para as discussões do Estado para criar o UPT. Trata-se de uma análise qualitativa baseada em fontes bibliográficas primárias e secundárias (leis e atas), entrevistas abertas realizadas com dois professores fundadores do Curso Pré-Vestibular Social de Guanambi. Os resultados demonstram que o projeto UPT é uma ação de caráter popular que contribui para o acesso ao nível superior, foi criado devido a diversas reivindicações sociais e teve como referência experiências predecessoras que alcançaram êxito.

Palavras-chave: Educação Popular – Pré-Vestibular – Universidade Para Todos.

Abstract: The present article deals with the “*Universidade para Todos*” (UPT) preparatory course for university entrance exam, a project of the Bahia state government, as a popular education movement, which prepares low-income students for access to higher education. It also explains about a social pre-college entrance examination course that started in 2002 at *Universidade Estadual da Bahia* (UNEB), Campus XII, in Guanambi, Bahia, Brazil, which was the basis for discussions by the State to create the UPT. This is a qualitative analysis based on primary (laws and minutes) and secondary bibliographic sources and open interviews

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua como professor de língua inglesa e redação na Prefeitura Municipal de Maetinga (BA). Atua como docente do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). É Coordenador de Projetos Especiais da Prefeitura de Aracatu (BA). É membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1636-766X>. E-mail: erivanconsultoria01@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). É Vice-Presidente Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Líder do Grupo de Estudos Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>. E-mail: claudionunesba@hotmail.com

conducted with two founding teachers of the *Curso Pre-Vestibular Social de Guanambi*. The results show that the UPT project is a popular action that contributes to access to higher education, it was created because of diverse social claims and it had as reference the previous successful experiences.

Keywords: Popular Education – University Admission Exam – University for All.

Resumen: Este artículo trata sobre el curso preparatorio para el examen de ingreso universitario "Universidad para Todos" (UPT), un proyecto del gobierno del estado de Bahía, Brasil, ante un movimiento de educación popular que prepara a los estudiantes de bajos ingresos para acceder a la educación superior. También explica sobre un curso social preparatorio para el examen de ingreso a la universidad que comenzó en 2002, en el Campus XII de la Universidad Estatal de Bahía (UNEB), en Guanambi, Bahía, Brasil, que sirvió como referencia para las discusiones estatales para crear el UPT. Este es un análisis cualitativo basado en fuentes bibliográficas primarias (leyes y actas) y secundarias, entrevistas abiertas realizadas con dos maestros fundadores del *Curso Social Pré-Vestibular de Guanambi*. Los resultados muestran que el proyecto UPT es una acción popular que contribuye al acceso a la educación superior, se creó debido a diversos reclamos sociales y se basó en experiencias anteriores que tuvieron éxito.

Palavras chave: Educação Popular – Examen de Ingreso Universitario – Universidad para todos.

Introdução

O acesso ao nível superior no Brasil historicamente foi limitado, uma vez que existiam poucas instituições públicas que possibilitassem a formação universitária. Quando foram criadas as primeiras instituições na colônia, em 1808, época que a família real portuguesa veio para o Brasil, iniciou-se a oferta de vagas, que eram poucas e limitadas a um número reduzido de pessoas (SOUSA; NUNES; SOUSA, 2018).

Em 1911 por meio de legislação federal, a exemplo do Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911, estabelece-se exames de admissão ao ensino superior por meio de avaliação escrita, envolvendo, língua vernácula, prova oral referente à história do país e geografia, por exemplo. (SANTOS, 2011). No ano de 1925, outra determinação do governo, limita ainda mais a entrada na educação superior, posto que se estipulou o limite de vagas. Desta forma o acesso ao curso superior torna-se mais difícil e "os que conseguem realizá-lo são as pessoas das classes dominantes, enquanto as das classes periféricas, pelo baixo nível de estudo não consegue, ou pouquíssimas conseguem". (SOUSA; NUNES; SOUSA, 2018, p. 368).

Neste contexto de limitação do ingresso ao terceiro nível educacional, diversos grupos sociais, como associações, movimentos estudantis, institutos, criam cursos pré-vestibulares populares (CPVP). A ideia corrente com frequência neste período é a de necessidade de preparar os candidatos para aquelas que viriam a ser as disciplinas básicas do curso superior a ser seguido.

Metodologia

É comum adotar várias estratégias para se fundamentar e desenvolver uma pesquisa consistente. Neste sentido, opta-se pela Investigação Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Então, faz-se necessário, inicialmente, a exploração bibliográfica, para descrever o objeto de estudo que, segundo Barros e Lehfeld (2012, p. 34), "é de grande valia e eficácia ao pesquisador porque ela permite obter conhecimentos já catalogados em bibliotecas, editoras, internet". O estudo de material nas fontes citadas corrobora para a escrita no que tange à fundamentação, ao percurso histórico e à legislação.

A técnica da análise documental está presente, haja vista que são analisados decretos, leis, atas que concernem com o referido curso Pré-Vestibular. Utiliza-se a entrevista aberta (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a partir de uma conversa intencional para captar "dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). A entrevista aberta é direcionada a dois professores autores do curso Pré-Vestibular Social, da Campus da UNEB, de Guanambi, o qual contribuiu para a elaboração do curso UPT.

Cursos Pré-Vestibulares Populares (CPVP)

As classes populares, perante o sistema educacional público, composto de problemas na formação escolar básica e com os exames de admissão, reivindicam e lutam por uma preparação que possa corrigir as lacunas do ensino básico, por meio de cursos preparatórios. Há também a luta por maior oferta de vagas e condições de ingresso na universidade. Busca-se contrapor esta realidade educacional excludente. (SOUSA; NUNES, 2017).

Guimarães (1984) destaca a década de 1920 como período em que o número de candidatos ao ensino superior ultrapassou o número de vagas, explicitando um caráter seletivo e excludente, tendo surgido assim aquele que pode ser compreendido como o embrião daquilo que viria ser o que hoje se denominam cursinhos pré-vestibulares.

Segundo Nascimento (1999), nos anos 60, do século passado, principalmente nos anos 70, diversos movimentos sociais, englobando segmentos de mulheres, de ecológicos, culturais, de periferias, étnicos, de educação popular, se mobilizaram em prol de suas demandas. Na agenda reivindicatória havia a afirmação de suas identidades coletivas, tratamento igualitário sobre direitos educacionais, trabalhistas, respeito às diferenças culturais e liberdade de expressão. Buscava-se "combater as desigualdades e o autoritarismo presentes nos mais diversos aspectos da vida social, tentando estabelecer novas relações entre Estado e sociedade civil, bem como novas relações no interior da própria sociedade civil" (NASCIMENTO, 1999, p. 67).

Concretizou-se, potencialmente, um movimento profícuo de lutas, pontuando na centralidade da pauta a educação e os meios de democratizar o acesso à formação nas instituições de ensino superior público. (CASTRO, 2005). Neste horizonte estrutural consolida-se a reputação tanto do movimento quanto das pessoas que o compõe,

sendo balizador na expectativa de "superação de deficiências de escolarização por meio da inserção em um espaço coletivo de formação" (ROSISTOLATO; HELAYËL-NETO; XAVIER, 2011, p. 628).

Percebe-se que há uma centralidade de defesa pela melhoria do ensino público, pois a constituição dos pré-vestibulares ratifica um tensionamento da sociedade para que o Estado, entidade responsável obrigatoriamente pela oferta equânime, igualitária da educação básica de maneira que possibilite a todos o acesso ao ensino superior, passasse, efetivamente a cumprir o seu papel.

Esta constatação configura-se como chamariz de reflexão e crítica ao cumprimento da ação estatal no que tange à educação e não exatamente, como é até pensado por alguns, pela reivindicação de uma política pública de cursos pré-vestibulares. Isso reiteraria a distorção e descumprimento da função do Estado. Oliveira, Freitas e Corrêa (2012, p. 2) asseguram que "estes cursos constituem um dos maiores movimentos educacionais da história recente do campo educacional brasileiro, assumindo um protagonismo inegável nas discussões relacionadas ao ensino superior".

Dentre os propósitos primam-se por romper "paradigmas previstos", exclusões históricas e latentes em que os excluídos, como os moradores de favela, filhos de trabalhadores rurais, indígenas, negros, pessoas de classe social desfavorecida economicamente, estudantes de escolas públicas, dificilmente terão êxito escolar e profissional, enveredarão pela marginalidade. Zaluar e Alvito (1999, p. 21) ponderam, por exemplo, que estudar a favela requer "combater certo senso comum que já possui longa história". O processo de identificar o que permite a alguns fugir ao círculo vicioso que leva à exclusão e à marginalidade pode ser tão ou mais útil para propostas de políticas sociais quanto apontar esse círculo vicioso. Macedo (2006) destaca a preocupação desses grupos, caracterizados como subalternos, com o empoderamento cultural, em que eles mesmos dirigem as propostas educacionais, como "os pré-vestibulares comunitários e as escolas ligadas tanto aos movimentos sociais quanto às reivindicações indígenas" (MACEDO, 2006, p. 339).

O público constitui-se de pessoas oriundas de classes sociais menos favorecidas economicamente que renegados de uma educação pública digna, procuram suprir as lacunas dos conteúdos que não tiveram acesso no ensino médio. Muitos estudantes sentem-se atraídos por estes cursos, já que se apresentam como alternativas possíveis de adentrar no ambiente acadêmico.

A pedagogia presente não apenas atua perante o atendimento dos conteúdos exigidos nos processos seletivos, como também se desenvolve em consonância com a formação política, a conscientização e a reflexão crítica, em diálogo com conhecimentos políticos, históricos e culturais. Caracteriza-se, então, como um meio de luta pela educação pública e popular.

Curso Pré-Vestibular Universidade Para Todos (UPT)

O curso UPT é componente de um programa mais amplo, denominado Faz Universitário e este integra-se ao Programa de Educação Tributária da Bahia (PET/BA),

criado pela Secretaria da Fazenda em parceria com a Secretaria de Educação (SEC), por meio do Decreto nº 8.583, de 14 de julho de 2003. Este decreto se fundamentou no seu antecedente, isto é, o Decreto 8.080, de 11 de dezembro de 2001 e foi alterado pelo Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004.

De acordo com Sousa, Nunes e Sousa (2018), o programa almeja, dentre outros objetivos, fornecer condições de igualdade no mercado de trabalho para alunos egressos da Rede Pública, mediante o aprofundamento de estudos com vistas à realização dos processos seletivos de ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES), conceder bolsas de estudos ou bolsas-auxílio para cursar o nível superior, proporcionar bolsa de iniciação ao trabalho, conscientizar sobre a função social do imposto e do exercício da cidadania.

Art. 1º [...] o Faz Universitário visa promover condições de igualdade social no mercado de trabalho para alunos egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia sendo coordenado pela Secretaria da Fazenda e desenvolvido em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com os seguintes objetivos:

I - aprofundar os conhecimentos da Educação Básica, adquiridos pelos alunos da Rede Pública de Ensino, visando ao processo seletivo em Instituições de Ensino Superior - IES;

II - subsidiar, mediante Bolsas de Estudo, formação de nível superior para alunos egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia, que vierem a ingressar em IES particulares do Estado;

III - subsidiar, mediante Bolsa-Auxílio, formação de nível superior de alunos egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia aprovados em processo seletivo em IES públicas no Estado da Bahia;

IV propiciar experiência profissional mediante Bolsa Iniciação ao Trabalho, a alunos egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia que cursam em IES públicas no Estado da Bahia;

V - estimular a compreensão da função social do imposto;

VI - incentivar o exercício da cidadania (BAHIA, 2004, p. 2).

Perante estes pressupostos, o Projeto Faz Universitário se divide em duas fases: I- Preparando para a Universidade e II- Cursando a Universidade. Na fase I pretende-se capacitar os alunos egressos da rede pública estadual e/ou municipal do estado da Bahia, para elevar a competitividade do aluno para concorrer a processos seletivos, englobando as seguintes condições:

Art. 4º: I- Universidade para Todos, curso preparatório, com aulas presenciais e/ou à distância, visando ao ingresso de alunos nas IES, incluindo temas relacionados com a formação da cidadania.

II- Tele Aula consiste em aulas apresentadas em blocos, produzidas em estúdio e veiculadas pela televisão.

Art. 5º - Para a ação Universidade para Todos o público alvo será constituído por estudantes egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia.

Art. 6º - Para a Tele Aula, o público alvo será integrado por estudantes baianos (BAHIA, 2004, p. 7).

O Decreto rege ainda, nos artigos sétimo e oitavo, que o curso preparatório Universidade para Todos deve ser ministrado diariamente, isto é de segunda a sexta-feira, com duração de 04 horas/aula durante seis meses por ano, com aulas de dez disciplinas: biologia, física, geografia, história, língua estrangeira, literatura, matemática, português, química e redação. Cada disciplina tem a carga horária de 02 horas/aulas semanais. E no caso da Tele Aula, a periodicidade será semanal, com duração de 1 (uma) hora, no período de março a dezembro.

A estrutura organizacional do UPT é coordenada pela Secretaria da Educação (SEC), com execução das ações pelas universidades estaduais, isto é, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em vários municípios do estado. (SOUSA; NUNES; 2017). As disciplinas citadas anteriormente devem ser ministradas, de preferência, por professor-monitor a estudantes advindos de escolas públicas. A seleção de alunos e professores ocorre por meio de editais específicos, o que geralmente é realizado pela SEC e as universidades. Há também orientação vocacional destinada aos alunos envolvidos. O Artigo 9º explica que:

I - As aulas presenciais e à distância abrangerão 10 (dez) disciplinas;

II - Farão parte do conteúdo programático: orientação vocacional, educação fiscal, cidadania e avaliação de conhecimento;

III - As aulas presenciais serão ministradas, preferencialmente, por professor-monitor, selecionado entre os alunos graduandos das IES públicas estaduais, mediante edital;

IV - A seleção dos alunos-cursistas obedecerá aos seguintes requisitos:

a) Ter cursado da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia;

b) Ser selecionado através de processo de avaliação a ser definido em edital específico.

V - Serão publicadas em editais específicos todas as informações referentes à inscrição, seleção e matrícula para aluno-cursista, bem como do professor-monitor que irá ministrar as aulas. (BAHIA, 2004, p. 8).

Outra questão que merece ser pontuada é que ocorrem também atividades complementares, a exemplo de seminários, oficinas, simulados, conforme a agenda (cronograma) estabelecida, de forma autônoma por cada universidade parceira. Os municípios que desejam aderir ao programa Universidade para Todos podem requerer, por meio de ofício, à universidade mais próxima, justificando a necessidade, além de encaminhar cópia do mesmo documento à Coordenação de Desenvolvimento da Educação Superior (CODES).

Segundo o Artigo 41, as despesas decorrentes da fase I (Universidade para Todos e Tele-Aula) "correrão por conta do Projeto 12.362.056.1008 - Implementação de Novas

Metodologias do Ensino Médio, constante da Unidade Orçamentária 3.11.315 da SEC" (BAHIA, 2004, p. 20).

A fase II do Faz Universitário (cursando a universidade) centra-se no subsídio da formação acadêmica, por meio de bolsas de estudo, bolsas de auxílio ou bolsa de iniciação ao trabalho, do aluno egresso da rede pública da Bahia, aprovado em processo seletivo e matriculado em IES particulares ou públicas do estado. Para tanto é necessário realizar uma inscrição atendendo a critérios específicos, como ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio, não possuir título de curso superior e nem estar cursando outro curso, enquanto usufruir dos benefícios do programa. (BAHIA, 2004). Como esta fase não é o foco deste trabalho, não se adentrará em demais pormenores.

Origem do UPT: Pré-Vestibular Social de Guanambi como inspirador

Existem várias descrições acerca da origem do Universidade para Todos, abrangendo lutas dos movimentos estudantis populares, pautas reivindicatórias de professores, projetos de extensão de universidades públicas, por exemplo. Farias (2010) sinaliza que o projeto nasceu do "movimento de estudantes e de professores do curso pré-vestibular comunitário Universidade na Comunidade (UNICOM), em 1998, na unidade da UNEB, localizada no município de Serrinha" (FARIAS, 2010, p. 72). Em outros departamentos da UNEB, existiam, também, cursinhos comunitários a exemplo do pré-vestibular "Alargando o Funil", no município de Teixeira de Freitas, conforme registrado por Farias (2010).

O curso não nasce no interior dos escritórios diplomados, das secretarias de governo, mas sim na pressão popular do movimento estudantil unebiano que elaborou uma proposta de um pré-vestibular gratuito. Iniciou-se, em 1998, com uma turma com professores voluntários e depois a universidade assumiu como sendo um projeto de extensão (FARIAS, 2010). Na ocasião o movimento estudantil realizou uma mobilização envolvendo todos os *campi* da UNEB, tendo, inclusive, ocupado a reitoria, em Salvador, com uma pauta composta por 15 (quinze) itens de reivindicação, sendo que um deles era exatamente, a exigência da criação de cursos pré-vestibulares gratuitos (FARIAS, 2010).

Esta empreitada estudantil foi bem sucedida, posto que a Secretaria de Educação (SEC) correspondeu positivamente aos anseios por políticas de acesso à educação superior, agindo imediatamente para efetivar a articulação e interlocução entre a Coordenação de Desenvolvimento da Educação Superior (CODES) e as universidades estaduais, no intuito de materializar a implementação do curso Pré-Vestibular Universidade para Todos. Este resultado ratifica a relevância e representatividade do movimento estudantil, sendo precursor da formulação da política, opinando sobre as instâncias institucional, técnica e operacional.

Mediante entrevista realizada com os dois professores autores do Pré-Vestibular Social que iniciou, em 2002, como um projeto de extensão, no Campus XII, da UNEB, em Guanambi, percebe-se a importância dele nas discussões do Estado para criar o UPT.

Nesta perspectiva, considera-se relevante delinear sobre as circunstâncias que fomentam a criação do Pré-Vestibular Social com suas respectivas ações.

Jon: Víamos as carências das escolas públicas. Tínhamos uma preocupação social com os alunos que não podiam pagar os cursinhos privados que cobravam caro. Os alunos não tinham condição de ingressar na universidade. Começamos o projeto em 2002. O projeto era de extensão.

Ágata: Lá em Montes Claros até hoje tem a experiência dos pré-vestibulares municipais. Então sugerimos que a prefeitura de Guanambi assumisse. Mas a questão burocrática não permitiu. Começamos na UNEB e pedimos para trabalhar de graça. Juntamos eu, das Ciências Sociais e o colega Pedagogo e começamos o curso na forma de intensivo, ou seja, aos sábados o dia inteiro e aos domingos, pela manhã.

Jon enfatiza o caráter social do projeto do curso Pré-Vestibular Social, idealizado na perspectiva de somar esforços para que o projeto pudesse diminuir a defasagem educacional do setor público, por meio de aulas. As dificuldades dos alunos concluintes ou egressos do Ensino Médio repercutiam no ingresso ao nível superior (ROSISTOLATO; HELAYËL-NETO; XAVIER, 2011). Logo, todos os participantes eram isentos de taxas, uma vez que a instituição pública fornece serviços gratuitos à população.

Ágata pondera que devido ao conhecimento de pré-vestibulares mantidos pelo poder público municipal, em Montes Claros, no Estado de Minas Gerais, sugeriu que a prefeitura de Guanambi alocasse recursos para a execução do projeto. Neste sentido, infere-se que seria possível que ocorresse diariamente, de segunda a sexta-feira e não somente "aos sábados o dia inteiro e aos domingos, pela manhã" (ÁGATA), conforme iniciou na UNEB, posto que não havia recursos para o projeto. Os idealizadores trabalhavam voluntariamente para que o projeto fosse colocado em prática, de forma intensiva, somente sábado e domingo, atendendo a comunidade local.

O projeto do cursinho foi expandido para os campi IX e XVII da UNEB, em Barreiras e Bom Jesus da Lapa, respectivamente. Isso ocorreu porque uma docente idealizadora do projeto também trabalhava em Bom Jesus da Lapa e um terceiro professor do campus de Guanambi, que não foi o autor do projeto, mas que se interessou por ele, implementou em Barreiras.

O projeto, em Guanambi, foi recebendo adesões voluntárias de outros professores e estudantes do campus, constituindo um "efeito dominó", por conta da sensibilização enquanto a importância dele.

Jon: Começou na universidade com o apoio dos professores e dos discentes dos cursos de Pedagogia e Educação Física, os quais desenvolviam atividades de extensão com os alunos do Pré-Vestibular. Fazíamos visitas às famílias.

Ágata: Os estudantes ajudavam nas funções voluntariamente. Houve reservas de professor. Cada um ministrava aulas conforme sua disponibilidade. Alguns alunos de pedagogia começaram a dar aulas gratuitas.

A fala de ambos os entrevistados condiz com a cooperação voluntária de outros atores sociais, professores e estudantes, os quais se propõem a colaborar quer seja ministrando aulas, quer seja atuando em atividades de extensão, envolvendo o público

do Pré-Vestibular Social. "O corpo docente e coordenadores [...] costumeiramente, tem forte engajamento político-social [...]. Atuam, na maioria, de forma voluntária. A maior parte está se graduando, ainda em processo de formação" (SOUSA; NUNES; SOUSA, 2018, p. 7), seja em licenciatura ou bacharel.

A comunidade atendida, neste viés, sente-se inserida no universo pré-universitário, a universidade é de pertença social, pública, logo todos podem conseguir a aprovação no vestibular, com vistas a, de fato, pertencer à graduação.

Sobre o Projeto Pré-Vestibular Social [...] foi feita a apresentação do cronograma pelo professor [...] que também solicitou apoio de outros professores do departamento e de alunos que já estejam cursando o 5º semestre. Tal projeto é destinado a alunos de baixa renda, oriundos da escola pública (ATA CAMPUS XII, UNEB, 2002, n. 16, p. 27b).

A ata número dezesseis da reunião de departamento da UNEB, do dia dezenove, do mês de setembro, do ano de dois mil e dois comprova que o Projeto do Pré-Vestibular Social já compõe a agenda da instituição com relevância, é uma ação oficial, registrada. O professor citado reforça a solicitação de apoio de colegas e discentes, o que é registrado, por ser considerado relevante. O redator da ata enfatizou o fundamento e objetivo social, comunitário do cursinho, sendo basilar para a adesão de mais colaboradores. O texto da ata corrobora com as informações proferidas pelos professores entrevistados.

Os depoentes mencionam que havia palestrantes, psicólogos para orientar, oficinas, seminários de redação, palestras interacionistas. O número de aprovados nos processos seletivos vestibulares, no ENEM, aumentava a cada ano, sendo superior ao número de aprovados nos cursinhos privados. (JON). Os resultados positivos do projeto são repercutidos, o que influencia na proposta de criação do curso UPT.

Ágata: O projeto foi crescendo. Entramos na mídia. O reitor da UNEB (da época) mandou nos chamar. O reitor viu com o governo do estado para levar para outros lugares. Ele perguntou se nós aceitávamos o governo, por meio da secretaria de educação (SEC), assumir o projeto, como projeto de governo.

Jon: O Pré-Vestibular Social foi aprovado no Plano Operativo Anual (POA). A UNEB e a SEC apoiaram o projeto que passou a ser executado em todos os campi da instituição.

A fala dos dois entrevistados ratifica que, após alguns anos de execução do cursinho Social em Guanambi e em Bom Jesus da Lapa e Barreiras, o reconhecimento do trabalho ultrapassa as fronteiras dos campi citados, sendo difundido pela imprensa, tendo impacto positivo em toda a comunidade acadêmica *unebiana* e no âmbito político estadual. A disseminação das experiências dos cursinhos foi decisiva no reconhecimento. (CASTRO, 2005). Diante disso, o reitor da UNEB dialoga com o governo estadual para inserir o projeto no calendário de ações, alocando recursos para que ele seja executado em toda a Bahia e se torne uma política pública (ÁGATA).

Neste interim, o reitor convidou os autores do projeto para reuniões com o governo do estado e a secretaria de educação para as devidas discussões, resultando na aprovação, por parte de todos os envolvidos, no que tange a abranger o projeto para

todo o estado. Conseguiu-se a aprovação do projeto no Plano Operativo Anual, garantido recursos financeiros por parte do estado e da UNEB (JON).

Na ocasião o projeto do Pré-Vestibular Social, representado pela UNEB, foi explicado perante todas as etapas "desde o fato gerador, passando pela investigação científica, as possibilidades de solução, encaminhamentos, concluindo com os resultados obtidos" (UNEB, 2006, p. 9). A SEC aprovou a proposta e, no mesmo ano, por meio da CODES, convidou as quatro universidades estaduais baianas (UNEB, UEFS, UESC e UESB) para participarem da elaboração do projeto definitivo que passou a ser chamado de Universidade para Todos.

Em agosto de 2003 o UPT foi lançado, em Salvador, em uma cerimônia que contou com a presença do governo, da equipe de coordenação, professores especialistas, professores monitores e técnicos das universidades.

A cerimônia histórica de abertura teve início às 08 horas e 30 minutos no Ginásio de Esportes do Colégio Odorico Tavares, em Salvador e, simultaneamente, na mesma data e horário o Projeto teve início nos municípios do interior do estado, contando com a presença de prefeitos, secretários das DIREC's locais (UNEB, 2006, p. 10).

Salienta-se que nesta dicotomia de um grande contingente de concluintes e egressos do ensino médio, visionários de progressão nos estudos de cunho superior, perante o alto índice de concorrências dos processos seletivos vestibular, emerge esta bandeira social com vistas a suprir lacunas que a escola pública não conseguiu contemplar. Mesmo com as iniciativas predecessoras engendradas pelos movimentos sociais, neste caso, o movimento estudantil, a universidade também se sensibilizou com esta causa e aderiu à proposta do curso pré-vestibular. Isso comprova o empenho de que a demanda social existente seja correspondida, por meio de políticas públicas.

Considerações finais até o momento

O curso UPT emanou de lutas populares em prol de diminuir as defasagens da educação básica, preparando estudantes para ingressarem ao nível superior de ensino. Em consonância está a agenda por melhorias na estrutura educacional e expansão universitária pública. Este projeto, assim como outros CPVP, constitui importante espaço de mobilização social que possibilitou conquistas relacionadas às cotas raciais e sócias nas instituições de ensino superior públicas.

Este projeto atende a uma parcela da população com menores condições financeiras e "contribui muito para alavancar a autoestima, os níveis de conhecimento dos estudantes, com vistas a ingressar ao ensino superior" (SOUSA; NUNES, 2017, p. 1128). Neste interim, destaca-se a importância do empenho dos profissionais, no tocante a trabalhar a autoestima discente e os conteúdos exigidos nos exames da admissão mediante às exigências dos processos seletivos.

Não se deve atribuir a conotação de meros paliativos sociais aos CPVP, mas considerá-los como importante mecanismo e/ou política pública que fomenta a postura do estudante com vistas a superar dificuldades e atingir o objetivo de ingresso na educação terciária. É sabido ainda que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB) nº 9394/1996, no Artigo 43, incisos do I ao VI, a educação superior estimula a criação cultural e sua respectiva difusão, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo. Procura-se, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presentes, de maneira que, capacitadas, as pessoas, conheçam os problemas nacionais e regionais, visando atuar na comunidade de forma contundente, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida em diversos aspectos.

Referências

ATA CAMPUS XII, UNEB. Ata Nº 16, da Reunião do Departamento de Educação, do Campus XII, da Universidade do Estado da Bahia, em Guanambi-BA, realizada em 19 de setembro de 2002.

BAHIA. **Decreto nº 8.080, de 11 de dezembro de 2001.** Regulamenta os incisos I e II do artigo 2º da Lei nº 7.979/01 que passa a ser denominado Programa Estadual de Incentivo à Formação Universitária: Faz Universitário e dá outras providências. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/78285/decreto-8080-01>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BAHIA. **Decreto nº 8.583, de 14 de julho de 2003.** Aprova o Regulamento do Programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/77500/decreto-8583-03?print=true>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BAHIA. **Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004.** Aprova o novo Regulamento do Programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/uptsys/arquivos/decreto_9149_de_23_de_julho_de_2004_faz_universitario_e_upt.pdf. Acesso em: 30 jan. 2016.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação.** Porto Editora, LDA, 1994. Porto: Portugal.

BRASIL. **Decreto nº. 8. 659, de 05 de abril de 1911.** Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Cursinhos alternativos populares:** Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no Brasil. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Geografia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

FARIAS, Maria Auxiliadora Ornellas. **Projeto Universidade para Todos:** política pública na direção da igualdade de oportunidades ao acesso à educação superior. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/maria_auxiliadora_ornellas_farias.pdf. Acesso: em 20 jan. 2017.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do vestibular.** Petrópolis: Vozes, 1984.

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença.** Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/MACEDO%20Por%20Uma%20Politica%20Da%20Diferenca%20p327-356.doc/view>. Acesso em: 20 ago. 2018.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Julieta Costa Calazans. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999. Dissertação de Mestrado em Educação.

OLIVEIRA, Cícero Santiago de; FREITAS, Alith Moura de; CORRÊA, Marcos Britto. **Contribuições dos cursos pré- vestibulares populares no fortalecimento da educação popular no Rio Grande do Sul**, 2012. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/C%C3%ADcero%20Santiago%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso: em 02 out. 2019.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha; HELAYËL-NETO, Jose Abdalla e XAVIER, Marcel Duarte da Silva. **Juventudes populares em um pré-vestibular**: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/670/648>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SANTOS, Janete dos. **Política pública de acesso ao ensino superior**: um olhar sobre a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Salvador: XI CONLAB, 2011. Disponível em http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308337559_ARQUIVO_Artigoconlab1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

SOUSA, Erivan Coqueiro; NUNES, Claudio Pinto. **Acesso de estudantes dos meios populares ao Ensino Superior**: um estudo do curso pré-vestibular universidade para todos no município de Aracatu-BA.2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7276/7059>. Acesso em: 02 out. 2019.

SOUSA, Erivan Coqueiro; NUNES, Claudio Pinto; SOUSA, Gilvan. **Curso Pré-Vestibular Universidade Para Todos**: Contribuições para o acesso de estudantes ao Ensino superior e ao Mercado de Trabalho. Relações Sociais, Viçosa, v. 01, n. 03, p. 367-381, out/2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/revs/article/view/3188/1517>. Acesso em: 02 out. 2019.

UNEB. **Avaliação do projeto universidade para todos**. Salvador: EDUNEB, 2006.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares**: Um desafio para a Orientação Profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional. jul.-dez. 2010, Vol. 11, No. 2, 289-297. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013. Acesso em: 10 out. 2017.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. Introdução. In: _____. (Org.). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999. p. 7-24.

Submetido em: 18-11-2019

Aceito em: 28-12-2019

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:

análise a partir dos Movimentos Sociais

POPULAR EDUCATION AND FIELD EDUCATION IN
AMAZON: analysis from the Social Movements

EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN DEL CAMPO EN
AMAZÓNICA: análisis desde los movimientos sociales

*Salomão A. M. Hage¹
Sérgio Roberto Moraes Corrêa²*

Resumo: O artigo reflete sobre a Educação Popular e a Educação do Campo, focando a Amazônia e as lutas dos movimentos sociais no atual cenário de retrocesso democrático no Brasil. Buscamos compreender o que as lutas dos movimentos sociais da Amazônia têm a contribuir para alargar a reflexão teórica e a ação política da Educação Popular e da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia? Realizamos estudo bibliográfico e documental e pesquisa de campo junto ao Movimento da Educação do Campo na Amazônia Paraense. Os resultados evidenciam que o governo Bolsonaro tem colocado a Amazônia brasileira na rota mais intensa do capitalismo dependente e neoextrativista, reproduzindo o par histórico modernização-colonização; todavia, os movimentos sociais de povos tradicionais e camponeses resistem em defesa de outros marcos civilizatórios. No caso em estudo, emergem ações de combate ao fechamento de escolas no campo e tensões com relação às formas de oferta do Ensino Médio nos territórios rurais.

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SO). É pesquisador bolsista produtividade do CNPq. Atua como professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia; Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo; Coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7801-0696> E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

² Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atua como professor do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), instituição em que é vinculado ao quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), do qual é Coordenador da Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA); é pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA); é Pesquisador-colaborador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/UFPA); é pesquisador-colaborador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGCS/UFCG). Integra a Rede Nacional e Internacional de Pesquisa Mover, e a Rede de Pesquisa em Pedagogias Decoloniais na Amazônia. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9477-5485> E-mail: sergiorm2001@yahoo.com.br

Palavras-chaves: Educação Popular – Educação do Campo – Amazônia – Movimentos Sociais.

Abstract: The article reflects on Popular Education and Rural Education, focusing on the Amazon and the struggles of social movements in the current scenario of democratic regression in Brazil. We seek to understand what the struggles of social movements in the Amazon have contributed to flood the theoretical reflection and political action of Popular Education and Rural Education in Brazil and in the Amazon? We did a bibliographic and documentary study and field research with the Rural Education Movement in the *Paraense* Amazon. The results show that the Bolsonaro government has put the Brazilian Amazon on the most intense route of dependent and neo-extractive capitalism, reproducing the historical pair modernization-colonization. However, the social movements of traditional and peasant peoples resist in defense of other civilizing references. In the case under study, there are actions to combat the closure of schools in the countryside and tensions regarding the forms of provision of secondary education in rural territories.

Keywords: Popular Education – Rural Education – Amazon – Social Movements.

Resumen: El artículo reflexiona sobre la educación popular y la educación rural, centrándose en la Amazonía y las luchas de los movimientos sociales en el escenario actual de regresión democrática en Brasil. Buscamos entender la siguiente cuestión: ¿qué han contribuido las luchas de los movimientos sociales en la Amazonía para inundar la reflexión teórica y la acción política de la Educación Popular y la Educación Rural en Brasil y en la Amazonía? Realizamos un estudio bibliográfico y documental y una investigación de campo con el Movimiento de Educación Rural en la Amazonía Paraense. Los resultados muestran que el gobierno de Bolsonaro ha puesto a la Amazonía brasileña en la ruta más intensa del capitalismo dependiente y neo-extractivo, reproduciendo el par histórico de modernización-colonización. Sin embargo, los movimientos sociales de los pueblos tradicionales y campesinos resisten en defensa de otras referencias civilizadoras. En el caso en estudio, hay acciones para combatir el cierre de escuelas en el campo y las tensiones con respecto a las formas de provisión de educación secundaria en los territorios rurales.

Palabras clave: Educación Popular – Educación Rural – Amazon – Movimientos Sociales.

“... É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro. (Dura no peito, onde a límpida verdade dos nossos erros.). Se trata de abrir rumo”.
(Thiago de Mello)

Introdução

Com a eleição do Governo Bolsonaro, em 2018 e seguindo tendência mundial de uma onda conservadora e reacionária de ultradireita, o quadro de racionalidade neoliberal só se intensifica e se agudiza no Brasil e na América Latina, levando a um perigoso e grave retrocesso de direitos fundamentais conquistados a partir da Constituição de 1988. O país vem sendo conduzido a um quadro abissal, no campo social e ambiental. Entretanto, cabe frisar que essa onda conservadora e reacionária não vem se dando sem luta e resistência.

Nesse contexto de contradições e conflitos sociais a educação popular e educação do campo são interpeladas a se posicionar e a se reinventar, para se firmar num campo

de crítica e contra-hegemonia e buscar caminhos alternativos de sociabilidade e de educação.

Este artigo reflete sobre a Educação Popular e a Educação do Campo, tomando como recorte a Amazônia, com foco nas lutas dos movimentos sociais, no atual quadro histórico de retrocesso democrático na sociedade brasileira. Partimos da seguinte questão: o que as lutas dos movimentos sociais da Amazônia têm a contribuir para alargar a reflexão teórica e epistemológica e a ação política da Educação Popular e da Educação do Campo no Brasil, em particular na Amazônia?

Entender os sentidos que essas lutas representam é fundamental tanto para reinvenção crítica do pensamento da Educação Popular e Educação do Campo, como para a construção de outros caminhos de interpretação da Amazônia e de outras sociabilidades e ações educativas.

Educação Popular (EP): desafios para sua reinvenção crítica e utópica face ao avanço do autoritarismo no Brasil

A sociedade brasileira na atualidade vem sendo marcada pelo avanço do autoritarismo expresso pelo governo de extrema direita de Jair Bolsonaro. Se de um lado é importante dizer que o Brasil ainda não gozou de uma democracia real, consolidada, de outro lado é relevante destacar que o país conseguiu, por meio, principalmente, das lutas de movimentos sociais populares e povos originários, avanços significativos de democratização política, social, cultural, econômica e ambiental. Exemplo disso é a Constituição Federal de 1988, que, não obstante expresse um momento histórico do país de "transição inacabada", marcada pela continuidade de heranças históricas conservadoras e autoritárias, mas, também, de descontinuidades, com importantes avanços sociais, políticos, culturais, econômicos e ambientais, que revelam marcas de um caminho de democratização.

Os governos de coalizão do Partido dos Trabalhadores não produziram mudanças profundas na sociedade brasileira, gerando, por dentro da ordem capitalista, um "reformismo fraco" e produzindo redistribuição de bens e riquezas materiais e simbólicas, que ajudaram a avançar esse processo de democratização do país. Contudo, o golpe institucional sobre o governo da presidente Dilma Rousseff, em 2016 e a retomada prioritária da racionalidade neoliberal, pelo governo de Michel Temer, impôs a condução hegemônica das reformas na educação, trabalho, previdência etc.

Para Boaventura Santos (2016), fica evidente uma crise da democracia liberal, onde o capitalismo passa a dispensar a democracia para se reproduzir e sobreviver, instaurando o fascismo social: "aparentemente, vivemos num estado de normalidade democrática, mas, na realidade, vivemos o avanço do estado de exceção, de fascismo social".

Com a eleição do Governo Bolsonaro, em 2018, e seguindo a tendência mundial da onda conservadora e reacionária de ultradireita, esse quadro só se intensifica e se agudiza no Brasil e na América Latina. Associado ao fundamentalismo do mercado, os movimentos religiosos neopentecostais compõem uma outra faceta desse governo, que acelera o rolo compressor sobre importantes conquistas de direitos humanos e sociais

advindos da Constituição de 1988. Desencadeia-se uma forte perseguição ideológica sobre o pensamento crítico, em particular de esquerda (marxista) e sobre as universidades públicas, movimentos e organizações sociais progressistas. A violência (material e simbólica) se intensifica nos territórios de povos tradicionais e camponeses, expropriando-os de suas terras e territórios, propiciando o avanço do agronegócio e acirrando a violência sobre as lideranças de direitos humanos e ambientalistas.

Cabe, entretanto, frisar que essa onda conservadora e reacionária não vem se dando sem luta e resistência, em meio a relações de poder estruturalmente desigual, sendo importante atentar para a diversidade de lutas e resistências sociais que vêm ganhando a cena pública, colocando em destaque outros atores sociais no enfrentamento ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado, que precisam ser aprendidas para construir novos caminhos de sociabilidade e de emancipação social e educacional (SANTOS, 2006, 2010). Sob esse enfoque de contradições e conflitos sociais, a educação popular e educação do campo são vistas aqui.

A Educação Popular, assim como os setores populares e movimentos sociais populares, vem se fazendo e, historicamente, fazendo a história, construindo-se sobre as ruínas de sucessivas crises³, sendo desafiada a se refazer diante dessa onda reacionária e conservadora, que lhe exige reinvenção de seus pressupostos, a fim de continuar sua andarilhagem, afirmando-se como resistência à nova ordem hegemônica neocolonial e neoliberal na construção de novas formas de sociabilidades, semeando a re-existência.

Com a crise do socialismo real e as demais mudanças em curso na sociedade capitalista, conforme Mejía (1996), os referenciais críticos, que davam sustentação e norte para as ações e reflexões da educação popular e dos movimentos, mostram-se limitados para a contestação e o enfrentamento dos novos atores sociais no cenário atual, fato que, como entendemos, reacomodou o velho no novo, continuando a fundamentar as suas ações-reflexões em relações de poder unilateralmente macroestrutural: capital x trabalho, fazendo da educação popular uma ação doutrinária e dos movimentos nascentes, velhos movimentos.

A dinâmica da educação popular e dos movimentos, segundo Mejía (1996), tem atendido os interesses das organizações político-partidárias, que seguem, tenazmente, o modo de pensar e de agir vanguardistas. A luta pelos interesses coletivos passou a ganhar um enfoque gradualista, ao passo que a ascensão de partidos e políticos ao poder e socialmente sobrepujou as motivações e as necessidades dos coletivos sociais, transformando-os em autênticos trampolins e a educação popular uma mera transferidora da ideologia partidária para tal feito.

Nessa direção, Mejía critica o surgimento das Organizações Não-Governamentais, que secundarizaram o protagonismo da educação popular e dos movimentos sociais popular e passaram a dar mais importância ao seu status de projeção pessoal, partidária e financeira, ainda que o discurso de esquerda da transformação social ainda seguisse e figurasse nesses espaços. Como adverte Calado (2004), a esquizofrenia atravessou

³ Para um estudo da história da Educação Popular, consultar: Gadotti e Torres (1994); Scocuglia (2015).

fortemente setores populares, esmaecendo a coerência entre teoria e prática, discurso e exercício ético-político.

Nesse processo, identifica-se que a política cultural da educação na sociedade vem sendo a cultura hegemônica do mercado, transformando-a em mera mercadoria à luz da revigoração da Teoria do Capital Humano, que tem como pano de fundo a Pedagogia da Qualidade Total (FRIGOTTO, 2000). Paludo (2006, p. 08-09), em face desse cenário, considera relevante reconhecer, retomar e reafirmar os pressupostos da educação popular que imprimam sua vigência como território de resistência e de contribuição à construção de alternativa ao modelo societal hegemônico:

- a) A urgência da transformação social, colocada pelo estágio atual de desenvolvimento do Projeto da Modernidade, no âmbito da produção, da política e da cultura, que indica o esgotamento de suas possibilidades emancipatórias;
- b) A concepção de educação, que hoje está a serviço deste projeto, que coloca a educação como mercadoria e busca sedimentar uma mentalidade adequada às novas formas de alienação, opressão e violência;
- c) O movimento concreto das forças que resistem e se dispõem a engendrar o novo necessita da EP e dos Educadores Populares para sedimentar visões sociais de mundo críticas, comprometidas e abertas, dispostas a resistir, capazes de analisar possibilidades e fazer acontecer o novo ("inédito viável").

Alder Calado sugere que um dentre vários desafios e saberes postos pela atual conjuntura (e estrutura histórica) para a EP envolve uma questão de natureza epistemológica, que está associada aos limites e possibilidades do que se vem denominando de realidade social.

Com efeito, se, antes, a "realidade social" (nas principais esferas que a compõem: econômica, política e a cultural) se constituía no alvo quase exclusivo do esforço de compreensão e transformação da realidade humana, atualmente, predomina o sentimento de que urge ir além dessas dimensões, de modo a associá-las não apenas a outras leituras científicas de mundo, da realidade (multi/interdisciplinar), como também dialogar com leituras apontando para além do horizonte das ciências, num exercício de multi-referencialidade, de modo a permitir um panorama articulado da realidade, envolvendo o conhecimento (científico), inteligência, afetividade, subjetividade, desejo, numa palavra: saber/sabor/sabedoria (CALADO, 2004).

Isso exprime uma postura epistemológica frente à realidade social, que se enraíza no diálogo entre múltiplos saberes e múltiplas dimensões e escalas, recolocando essa realidade quanto à diversidade de novas leituras e da emergência de novos sujeitos, capazes de exercer seu protagonismo no seu lugar e no mundo. Nesse sentido, a educação popular, que se quer contemporânea de sua história e protagonista desse processo, precisa apreender os fios que tecem e entrelaçam esse novo tecido social, em suas várias dimensões e escalas, para recriar e reafirmar o seu território de contestação, de desestabilização do *status quo* vigente e de cultivação de novas sementes de possibilidades alternativas.

Paulo Freire adverte que uma consciência crítica, sua sabedoria, construída e elevada social, cultural, política e eticamente, não pode prescindir jamais do terreno das contradições e das correlações de força, onde ela se gera, entre classes/grupos sociais que fazem o movimento e engendram a sociedade, na qual se produzem e reproduzem os "limites" e "possibilidades" (1987) para realização de sonhos e contra-sonhos (2000).

Nesse sentido, o reconhecimento da ampliação e da complexificação da política e dessas relações de poder constituem-se como um dos novos desafios teórico-metodológicos e epistemológico da EP, a fim de:

- a) Superar tanto uma percepção eurocêntrica, unilateral e linear, da práxis macro-estrutural da política e do poder, na qual residia a relação capital x trabalho, sendo a classe operária sujeito único da história, quanto uma imposição da cultura política dominante conservadora liberal, que centra a política e poder nas instituições formais, ou seja, nos espaços públicos formais, como o executivo, legislativo e judiciário, sendo estes, no entanto, hegemonicamente, regulados e controlados pelo poder do mercado, que se apresenta como uno e onipotente – mão invisível;
- b) Captar para Corrêa (2007), os poderes e as práticas socioculturais e os sentidos da política que estão no abismo-oprimido⁴, criados e recriados pelos diversos sujeitos coletivos e individuais excluídos, que inscrevem novas formas de resistência e caminhos, territórios alternativos, exigindo da educação popular atinar para essa política intercultural pedagógica que emerge desse abismo-oprimido invisível, que gesta uma cultura político-pedagógica da emergência, da assunção de sujeitos protagonistas contestadores e desestabilizadores do establishment e da ordem hegemônica neoliberal e construtores de novas utopias.

A partir dessas premissas, consideramos relevante penetrar nesse abismo-oprimido ou do Sul, do campo e da cidade-periferia, afim de, parafraseando Freire (1987), mirar, admirar, re-admirar e evidenciar as resistências e alternativas territoriais de sociabilidade que estão sendo gestadas por esses diversos sujeitos coletivos: os movimentos feminista, ambientalista, étnico-racial, de gênero, dos direitos humanos, da juventude etc., e dos movimentos sociais populares do campo e da cidade.

Em relação a esse aspecto do movimento social como movimento pedagógico, Miguel Arroyo (1999, 2002) assinala sua relevância e atualiza dizendo que se constituem na expressão de outras pedagogias e pedagogias pós-abissais (ARROYO, 2012): c) Ademais, esse mergulho no território do subterrâneo vai possibilitar capturar, apreender, também, as novas e diversas formas de opressão e de exclusão materiais e simbólico-culturais, criadas e recriadas, ampliadas e intensificadas pelo capitalismo contemporâneo, o que possibilita fazer um enfrentamento mais consistente, articulando, indissociável e dialeticamente, micro e macro contextos (CORRÊA, 2007).

⁴ Para Corrêa (2019), essa noção de "abismo-oprimido" expressa um lugar tanto epistemológico quanto político-social de analisar a realidade social e educacional a partir das classes e grupos sociais subalternos e da periferia. Ao colocar nesses termos, Corrêa associa essa ideia a de "Sul" sustentada por Boaventura Santos (2006; 2010) em sua proposta de Epistemologias do Sul, a qual significa uma metáfora de sofrimento humano produzido pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. Essa perspectiva ajuda a reinventar criticamente a educação popular nessa sociedade contemporânea.

Isso implica estender e ampliar os territórios de ação cultural e política da Educação Popular, para além dos espaços alternativos à escola e da rotulação e redução à Alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, aos partidos e às organizações populares e sindicais, colocando o território da escola pública como um desses novos territórios de disputa, em seus vários níveis e modalidades da educação na sociedade. Aqui, vale o desdobramento para a proposta da "Universidade Popular dos Movimentos Sociais" (UPMS), defendida por Santos (2006).⁵

Esse horizonte de ampliação da EP, está bem explícito na compreensão de educação de Calado (1998, p. 123), para quem ela se manifesta num imenso leque de espaços e dimensões sociais, na relação-interação entre *Oikía* e *Polis*, o que implica entender o espaço e a dimensão do exercício da educação popular para além do terreno não-oficial, ou seja, fazendo-se, também, na sua esfera pública, com a finalidade de transformá-la e democratizá-la. Nessa esteira, Calado referencia o conceito de EP:

Nós a entendemos como um processo educativo protagonizado por diferentes sujeitos (individuais e coletivos), normalmente pertencentes ou aliados à base da sociedade, cuja experiência pode se dar em espaços educativos formais e não-formais, numa dinâmica de formação contínua e numa perspectiva emancipatória e transformadora da realidade vigente, a partir da transformação cotidiana dos próprios protagonistas, que, graças ao exercício de sua dimensão docente e discente, se empenham no desenvolvimento integral de suas potencialidades subjetivas, étnicas, de gênero, de idade/geração, de classe, na relação com a Natureza e com o Sagrado, aspirando a construir uma sociedade justa, politicamente solidária e culturalmente plural (CALADO, 2003, p. 102, 121).

Um dos saberes fundamentais que se põem para essa reafirmação da EP é a ética. Ela precisa, urgentemente, ser reposta no debate e no existencializar-se cotidiano, como horizonte da dignidade humana, do reconhecimento e valor da alteridade e da responsabilidade pelo zelo e cuidar do outro(a) e da Terra, na contraposição à ética do mercado, que tudo e todos(as) reduz ao tempo-espaço acelerado e descartável do capital, que homogeneiza, dessensibiliza, individualiza, *narcisifica*, *desgentifica* e fetichiza a natureza humana e a natureza dos recursos naturais (CALADO, 2003, FREIRE, 1996).

Ao considerar que um projeto alternativo requer protagonistas qualificados, Calado centra, também, importância na formação continuada de seus sujeitos. Para ele (2005, p. 08), essa formação precisa se fundar numa:

Formação omnilateral, exercida ininterruptamente nas várias dimensões do desenvolvimento humano, de modo a tomar em conta, a partir do chão das relações do Cotidiano, diferentes limites e possibilidades dos Humanos, sob o ponto de vista das relações culturais, de Trabalho, de Gênero, de Espacialidade, de Etnia, de Idade ou de Geração, as relações com a Natureza, as relações com o Sagrado [...]. Formação que, passando também pela Escola, vai muito além dela, até porque acompanha o dia-dia de seus protagonistas, ao longo do curso de sua vida.

Essa retomada do sentido da formação humana pela educação popular repõe o sentido do reconhecimento da integralidade do ser humano e de sua condição de um

⁵ Ela objetiva: "contribuir para aprofundar o inter-conhecimento no interior da globalização contra-hegemônica mediante a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade de saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações" (SANTOS, 2006, p. 169).

ser de múltiplas e complexas relações, que se contrapõe a lógica hegemônica fragmentária, hierárquica, seletiva e disciplinar do controle sócio-político cultural. Essa formação repõe o sentido e valor da sensibilidade e da alteridade, para afirmação, reconhecimento e representação das diferenças como necessárias para construção de sociabilidades alternativas democráticas interculturais emancipatórias.

Essa perspectiva reconhece os modos de existir dos povos originários, seus conhecimentos, sua diversidade sociocultural, associada à biodiversidade, suas potencialidades e técnicas para produzir novos territórios alternativos, articulando e combinando, indissociavelmente, o social, o cultural, o político, o econômico e o ambiental, o sagrado, o imaginário mítico, afetivo e poético, para produzir e reproduzir seu existir material e simbólico-cultural, sob novos padrões de relação ser humano-natureza. Isso ajuda a compreender e a colocar as lutas dos povos originários e movimentos sociais populares na Amazônia num outro plano epistemológico e político e inventar alternativas e outras pedagogias, onde o diálogo entre os conhecimentos dessas populações e o das demais ciências é apresentado como fundante.

Assim, é preciso e urgente romper e superar um modelo cientificista monocultural eurocêntrico, de corte colonialista, e não confundir ou incorrer num extremo oposto: ao populismo acadêmico, que absolutiza os saberes dessas populações, como perfeitos em si e, por conseguinte, acabados, sem limitações. Essas populações são detentoras de múltiplos saberes de limites e possibilidades no trato com o uso e significado das riquezas naturais e de seus territórios, que guardam, histórica e culturalmente, um modo diferente e, em certa medida, oposto ao hegemônico, de produzir e desenvolver seu existir nesses territórios, que estão, em muito, invisível no abismo-oprimido, sobretudo, em função da imposição da representação eurocêntrica, produtivista e mercantil urbano-industrial de que essas populações são primitivas e indolentes, não aptas ao desenvolvimento e à modernidade, por isso, precisam civilizar-se segundo esse padrão.

Essa representação social eurocêntrica, construída e imposta, cobre e encobre essas populações e os seus territórios do campo, impondo-lhes um imaginário social preconceituoso e excludente, que se põe como desafio para educação popular. Face a isso, um campo de estudos mais recente da educação popular vem renovando-se e revigorando-se, por meio dos estudos pós-coloniais e decoloniais⁶, que, de modo e intensidade diferentes, contribuem para o processo de descolonização das ciências, em especial das ciências humanas, e das relações sociais e educacionais, visibilizando os saberes, lutas e experiências de grupos sociais subalternos, que sofreram (e continuam a sofrer) com o processo colonial e que ajudam a inscrever marcadores outros de sociabilidades, saberes e educação. Isso coloca o desafio, conforme destaca Boaventura Santos (2006, 2010), de apontar para um caminho de reinvenção da teoria crítica e da emancipação social.

Esses pressupostos contribuem para inserir a Educação Popular na esteira de um novo movimento histórico de resistência e de busca de alternativas de sociabilidade – re-existência –, que envolve o diálogo com outros referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos críticos e sinalizadores de caminhos emancipatórios, contra hegemônicos. Envolve, reúne e articula um conjunto diverso de sujeitos do campo e das

⁶ Para um aprofundamento sobre esse tema, sugerimos consultar Walsh (2013); Oliveira e Candau (2010); Mota Neto (2015).

idades amazônicas, como protagonistas a partir do Sul, sem contudo, ficar nele, de novos horizontes, que colocam a política cultural e o poder para além e contra o estabelecido oficialmente pela política dominante conservadora, gestando um novo jeito de participar, de construir a cidadania e a democracia da sociedade brasileira de forma multi/intercultural.

Movimento da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia Paraense

Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, 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 (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018).

O Movimento da Educação do Campo se autodefine como formado por uma ampla e diversa aliança que envolve os movimentos sociais populares e sindicais, representativos dos povos do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010); e grupos, entidades, organizações e instituições vinculadas à Educação Básica e Superior de todo o país.

Em junho de 2018 houve um grande encontro em Brasília, para celebrar os 20 anos de luta da Educação do Campo no país, num movimento entendido por Caldart (2012.p.259), como um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, para incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos o remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Articulando as lutas pelo direito à terra, ao território e à educação, para enfrentar a desigualdade histórica no atendimento aos direitos humanos dos povos tradicionais e camponeses, o Movimento da Educação do Campo, segundo Santos (2018, p. 3), elaborou os princípios de sua própria educação em contraposição à educação rural, de matriz empresarial, de natureza opressora e instrumental, (...) assumindo como lema *Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado*, que contém em si uma outra afirmação: *Educação é Direito, não é Mercadoria*, para afirmar a defesa de uma educação pública em escolas públicas e com gestão pública, como também a legitimidade de desenvolver seu projeto político-pedagógico, na construção da escola que lhes interessa como classe, tendo como base as matrizes do trabalho, da cultura e da luta dos movimentos sociais e sindicais, sustentados naquilo que a própria LDB instituiu no âmbito da política educacional, como matrizes formativas do ser humano.

Nestes 20 anos de lutas, inúmeras foram as conquistas do Movimento de Educação do Campo: a consciência e afirmação de que a classe trabalhadora/povos do campo são sujeitos de direitos; a apropriação da produção do conhecimento científico e sistematizado por parte dos próprios camponeses; e a implantação de muitas políticas públicas com práticas educativas diferenciadas, como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a Residência Agrária; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); o Saberes da Terra; Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo); o Escola da Terra, etc. Essas políticas, ainda que com imensas limitações, representam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito à educação dos povos tradicionais e camponeses, não pelo volume de recursos que representam, porque ele é ínfimo no orçamento geral do Estado brasileiro, mas pelo seu potencial de ampliação e fortalecimento de ações viabilizadoras da luta contra o capital (FONEC, 2018).

As práticas educativas do Movimento sinalizam a necessidade de enfrentamento e superação da sociabilidade imposta pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano e da natureza sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia, com desdobramentos letais para os territórios dos camponeses, indígenas e quilombolas, incluindo: a usurpação das terras que ocupam pelas forças do latifúndio/agro/hidro e mineral-negócio para a aplicação de um modelo agrário que concentra riqueza, promove devastação ambiental e se reproduz com base na violência e na exploração do trabalho, inclusive com trabalho escravo (Alentejano, 2018).

As práticas educativas construídas nos últimos vinte anos pelo Movimento da Educação do Campo, em contraste, têm como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, que se fundamenta na superação da forma capitalista de organizar o trabalho, na associação livre das/os trabalhadoras/es, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza produzida social e coletivamente. (FONEC, 2018).

Esse caráter formativo do movimento, com implicações epistemológicas, culturais e políticas, faz-se necessário para a superação das condições de precarização históricas que têm sido impostas aos povos tradicionais e camponeses, e intensificadas no atual cenário político brasileiro, em que predomina o desmonte dos direitos trabalhistas da CLT e dos direitos sociais da Constituição de 1988, e a implementação de políticas de austeridade com o controle e diminuição dos investimentos públicos nas políticas sociais e educacionais.

Esse cenário político favorece o modelo de desenvolvimento que vem sendo imposto à Amazônia pelo poder central do país, associado ao capital financeiro globalizado, com a implantação de projetos de exploração e exportação por grandes empresas nacionais e transnacionais, assentadas numa plataforma científico-tecnológica, em larga escala, que amplia seu astronômico volume de lucros ao explorar o potencial mineral, madeireiro, energético, hídrico, ambiental e o patrimônio cultural da região; sem considerar o direito das populações locais de decidir suas próprias formas de desenvolver a região, já assegurado por meio da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho - OIT (1989/2003).

A hegemonia desse modelo de desenvolvimento tem impedido que os territórios rurais e urbanos na Amazônia se assumam enquanto Territórios de Direitos que protejam as várias formas de vida e que promovam o trabalho com dignidade nesses territórios. O Movimento da Educação do Campo, em contraste, assume a defesa de um Projeto Popular para o Brasil que visa fortalecer a economia nacional, o desenvolvimento autônomo, soberano e que enfrente as desigualdades de renda e o desmonte dos direitos humanos e sociais. Nesse Projeto, a luta pela Educação é entendida como estratégica nos embates e nas disputas pela defesa da democracia e construção de uma sociedade igualitária com respeito às diferenças, sem exploração do trabalho e da natureza. (FONEC, 2018, p.4).

O protagonismo do Fórum Paraense de Educação do Campo, das Águas e da Floresta em tempos de retrocesso democrático.

Na Amazônia Paraense, o Movimento da Educação do Campo se faz presente, sob a liderança do Fórum Paraense de Educação do Campo, das Águas e da Floresta (FPEC), coletivo que tem assumido a articulação e mobilização dos movimentos e organizações sociais e sindicais representativos dos povos tradicionais e camponeses, em conjunto com professores e estudantes das universidades públicas e redes básicas de ensino pela construção da hegemonia de um projeto popular de educação e de sociedade, que reconheça e afirme a necessidade de alianças para a existência e fortalecimento da esfera pública, em confronto com o projeto dominante de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, de agricultura, de campo e de desenvolvimento, centrado na parceria público-privado, e defendido pelo agro/hidro/mineralnegócio.

Participam do FPEC:

- **Movimentos e organizações sociais e sindicais:** Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará (FETAGRI-PA), Movimento dos Ribeirinhos - as das Ilhas e Várzeas de Abaeteuba (MORIVA), Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR/PA), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará (MALUNGU/Pará), Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB);
- **Instituições de educação superior:** Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA);
- **Órgãos Governamentais:** Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF).

O envolvimento de um conjunto ampliado e diversificado de movimentos e organizações governamentais e não governamentais nas ações do FPEC implica em

considerar a complexidade que configura a participação desses diversos coletivos na construção do Movimento de Educação do Campo no Pará, materializada em meio às tensões, contradições, conflitos, consensos e dissensos que se manifestam nas ações em rede, face às particularidades desses coletivos em termos de natureza, concepção, identidade, ideologia, campo de atuação, intencionalidades e participação no movimento, que devem formar uma sinergia para lutar pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da ampla e diversa classe trabalhadora/povos do campo (FONEC, 2012);

Complexidade, abrangência e contradições incidem nos processos de construção do Movimento de Educação do Campo no Pará e no Brasil, imprimindo diferentes dimensões ao Movimento:

- **Reivindicativa**, ao mobilizar os povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais em condição de subalternidade no Brasil e nas Amazônias, para demandar ações para o coletivo, com outra narrativa teórico-política, que pauta não mais alternativas de desenvolvimento, mas alternativas ao desenvolvimento, onde se busca a vida em plenitude, onde a natureza seja portadora de direitos, como nas novas Cartas Magnas da Bolívia e do Equador... Onde o Estado não seja somente nacional, mas plurinacional, que se reconheça que dentro de um mesmo território de um estado habitam múltiplas territorialidades. (Porto-Gonsalves, 2017)
- **Propositiva**, ao produzir e visibilizar saberes, experiências e tecnologias sintonizadas com as distintas realidades e múltiplas matrizes epistemológicas que os povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais do Brasil e das Amazônias comportam e ativam e que nos oferecem referências para fortalecer uma relação de convivência e não de dominação, com as condições materiais de vida nas Amazônias (Porto-Gonsalves, 2005), superando o colapso ambiental e os epistemicídios, a que nos tem conduzido o padrão de poder e saber fundado na idéia de "dominação da natureza" (Francis Bacon) e na desqualificação imposta aos saberes e experiências dessas outras matrizes de conhecimentos (Boaventura de Souza Santos)
- **Epistemológica**, ao oportunizar a produção de referências teóricas, conceituais e metodológicas que emanam do diálogo entre as contribuições científicas recentes e as matrizes de conhecimento ancestral-histórico dos diferentes povos/etnias/nacionalidades/ grupos/classes sociais que vivem no Brasil e nas Amazônias; que nos ajudam a superar, nas análises da região: a separação natureza-sociedade; a dicotomia espaço-tempo; a visão linear da história (evolucionismo); e o etnocentrismo, ou seja, a colonialidade do saber e do poder, ainda predominante em nossos estudos e pesquisa (PORTO-GONSALVES, 2017).
- **Cultural**, ao promover alterações no imaginário social brasileiro e mundial, onde não predomina visões *das* Amazônias, mas visões *sobre* a Amazônia, e que se tornam centrais na formulação de políticas sociais, culturais e educacionais sobre e para a região: Amazônia como natureza intocável, inalterada, primitiva, como vazio demográfico, como "reserva" e fonte

inesgotável de recursos, e como região do futuro; e visões sobre seus povos/etnias/nacionalidades e grupos/classes sociais como atrasados, sem cultura e sem futuro; invisibilizando o potencial criativo e inovador de suas contribuições para a sustentabilidade da vida na Região. (PORTO-GONSALVES, 2017)

- E *de Controle Social*, ao contribuir de forma qualificada e articulada com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas, ações e investimentos que o Estado realiza, em suas várias instâncias e setores, e em distintas escalas, por meio da aplicação do fundo público, criando canais de comunicação e participação que fortalecem os espaços coletivos e democráticos de gestão pública, visando à efetivação da universalização dos direitos humanos e sociais nas Amazônias.

Na Amazônia Paraense, as ações do FPEC no período mais recente vêm se fortalecendo com a parceria estabelecida com o GT Agrário do Ministério Público, formado pelos promotores de justiça que atuam na vara agrária das diversas regiões do Estado do Pará, ampliando a realização de plenárias regionais, audiências públicas, encontros com a juventude do campo, seminários com os povos tradicionais e camponesas e com reuniões de trabalho envolvendo os promotores de justiça e os integrantes do FPEC.

Outras parcerias foram estabelecidas para o fortalecimento das ações do Fórum Paraense de Educação do Campo, incluindo promotores de justiça dos Centros de Apoio Operacional Cível, da Cidadania, da Infância e do Núcleo Agrário do Ministério Público Estadual; a Comissão para o Direito à Educação da Ordem dos Advogados do Brasil – Sessão Pará; a Comissão de Direitos Humanos e de Educação da Assembléia Legislativa do Estado do Pará e o Núcleo Estratégico de Direitos Humanos da Defensoria Pública.

Por meio da articulação com esses órgãos, o FPEC tem dado maior visibilidade aos processos de negação de direitos, impostos aos povos do campo historicamente no Brasil e nas Amazônias, e tem conseguido ampliar sua mobilização, territorializando-se nas distintas regiões do Estado do Pará com a criação e fortalecimento de fóruns regionais e municipais de Educação do Campo.

O fortalecimento do Movimento da Educação do Campo, nas distintas regiões da Amazônia Paraense, tem se materializado com a realização de plenárias regionais e a socialização dados do Censo Escolar do INEP, sobre a realidade e os desafios da Educação do Campo no Estado e nos municípios que integram as diversas regiões do Pará, sistematizadas e reunidas pelo FPEC em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da Amazônia – GEPERUAZ.

As ações do FPEC também ocorrem em meio a mobilização e apoio às múltiplas atividades que os movimentos sociais do campo têm protagonizado, nessa confluência e articulação entre a luta pelo território, incluindo a terra, as águas e a floresta; e a educação, em dimensão local, regional, estadual e nacional, numa convergência de esforços que denuncie as violações de direitos e as mortes nos territórios rurais, a negação de direitos humanos e sociais e a precarização da vida e do trabalho dos povos tradicionais e camponeses, neste cenário de hegemonia do agronegócio, de estagnação da reforma agrária... De retrocesso democrático.

O FPEC contribui com a realização dessas ações dos movimentos sociais do campo, dando visibilidade às mesmas e mobilizando os sujeitos para participação, por meio de suas estratégias de comunicação constituídas pelo Portal da Educação do Campo do Pará⁷, pela rede formada pelo facebook e por grupos do *WhatsApp* que reúnem as lideranças do Fórum Paraense, dos Fóruns Regionais e dos Fóruns Municipais de Educação do Campo, e disponibilizam continuamente as informações, pautas e demandas do Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Pará.

No atual cenário, de avanço de um projeto conservador, reacionário e violador de direitos humanos e sociais já assegurados nas legislações educacionais, um amplo movimento de resistência tem sido protagonizado pelo Fórum Paraense, fóruns regionais e municipais de Educação do Campo no estado do Pará, com a construção de uma agenda coletiva posicionada diante das condições de subalternidade e das múltiplas opressões a que têm sido submetidos os distintos grupos/classes/etnias/povos tradicionais e camponeses da Amazônia Paraense.

A seguir abordamos as ações de combate ao fechamento de escolas no campo e as tensões e contradições com relação às distintas formas de oferta do Ensino Médio pela Secretaria de Estado de Educação nos territórios rurais. Refletimos sobre as motivações que fizeram emergir essas ações e as estratégias que o FPEC tem pautado na construção do Movimento da Educação do Campo no Estado do Pará.

Combate ao Fechamento de Escolas no Campo

As ações de combate ao fechamento de escolas no campo iniciam com a campanha "Fechar Escola é Crime", liderada pelo MST, a partir de 2011 com o objetivo de defender a educação pública como um direito de todas/os as/os trabalhadoras/es, mobilizando comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim toda a sociedade para se indignar com o fechamento de uma escola e lutar para mudar esta realidade. O Fórum Nacional de Educação do Campo incorporou essa agenda em sua pauta e em nível dos estados, os comitês e fóruns estaduais de educação do campo têm assumido essa questão em suas lutas e mobilizações.

No Estado do Pará as ações vêm sendo protagonizadas pelo FPEC em articulação com os fóruns regionais e municipais de educação do campo, em que se destacam: a realização do 1º e 2º Seminários de combate ao fechamento de escolas no campo, no Campus Universitário de Castanhal da UFPA, em janeiro de 2018 e em fevereiro de 2019, com o objetivo de reunir gestores de secretarias municipais e estadual de educação, integrantes de conselhos municipais e estadual de educação, promotores e defensores públicos, representantes de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais, professores e estudantes das universidades e redes de ensino para convocá-los ao debate e recolher denúncias, críticas e sugestões, com vistas ao cumprimento da legislação educacional vigente.

Ainda no ano de 2019 foram realizadas duas audiências públicas: a primeira em setembro de 2019, promovida pela Comissão da Educação de Direitos Humanos da

⁷ Este site pode ser acessado pelo Link: <http://educampoparaense.com.br/>

Assembléia Legislativa do Estado do Pará em parceria com a Comissão de Direito à Educação da Ordem dos Advogados do Brasil – Sessão Pará e o Fórum Paraense de Educação do Campo, das Águas e da Floresta, que contou com a presença da Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos; e a segunda em outubro de 2019, promovida pelo Ministério Público, protagonizada pela Promotoria de Justiça Agrária da 1ª Região do Estado do Pará, com o objetivo de debater a atual situação da Educação do Campo no Estado e encaminhar ações no sentido de facilitar a oferta e o acesso dos povos tradicionais e camponeses à escola e, ainda firmar o Pacto pela Educação do Campo, com a adesão das Secretarias de Estado e Municipais de Educação.

Essas ações têm sido intensamente realizadas no Estado do Pará a partir do levantamento de dados no Censo Escolar do INEP, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – GEPERUAZ e o FPEC, que revelam que o Brasil fechou mais de 134 mil escolas em 18 anos, entre os anos de 2000 e 2018; e o Estado do Pará fechou 7.500 escolas, nesse mesmo período: 6.158 rurais e 1.355 urbanas. Os dados revelam ainda, um total de 1.701 escolas extintas e 2.000 escolas paralisadas no Estado do Pará, entre os anos de 2014-2018, revelando o descaso do poder público com relação ao direito dos povos tradicionais e camponeses com relação à Educação.

Convém esclarecer ainda, que a política de nucleação vinculada ao transporte escolar constitui a causa mais importante do fechamento de escolas no campo, por estimular os gestores públicos a reunir as escolas existentes nas pequenas comunidades rurais, sob a alegação de que se encontram "dispersas", e uma intervenção de agrupamento das escolas mais "próximas", solucionaria os problemas de falta de qualidade das condições de infra-estrutura das escolas rurais, assim como, de oferta do ensino e para o atendimento de todas as etapas da Educação Básica, face ao número reduzido de estudantes nas pequenas comunidades rurais. Na prática, porém, isso não se concretiza, visto que o fechamento das escolas no campo tem se ampliado bastante, porém, a melhoria da qualidade da Educação nas escolas nucleadas e a universalização do acesso a educação básica nos territórios rurais, ainda está distante de se efetivar.

Em que pese a Resolução 12.960 de 2014, sancionada pela Presidente Dilma, que altera o artigo 28 da LDB n. 9.394/1996 e reescreve o Parágrafo Único, estabelecendo que, "o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar"; ainda teremos que percorrer um longo caminho para sensibilizar os gestores municipais e estaduais, para que cumpram a legislação educacional existente e com isso assegurem o Direito à Educação de qualidade, Pública, Gratuita e sintonizada com a vida, com o trabalho e com a sócio-cultural diversidade que configura os territórios rurais no Brasil.

Tensões e contradições nas distintas formas de oferta do Ensino Médio no Campo

A oferta de Ensino Médio pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) tem sido um ponto de contínua tensão, especialmente porque as decisões desta secretaria poucas vezes consideram as demandas, expectativas e proposições que partem dos

movimentos sociais representativos dos povos tradicionais e camponeses, dos pesquisadores/as das universidades públicas, e dos educadores e estudantes envolvidos com o próprio Ensino Médio nas redes de ensino.

Atualmente, a SEDUC atende as juventudes rurais no Ensino Médio nas escolas pólo localizadas nas sedes dos municípios com deslocamento prioritariamente por transporte escolar, ou por meio de turmas que funcionam nas próprias comunidades rurais vinculadas ou não ao Sistema Modular de Ensino (SOME) e que em geral, são anexas às escolas pólo; ou ainda, por meio da EJA Médio Campo, ofertada pela própria SEDUC ou em Convênio com as Casas Familiares Rurais, com a escolarização integrada à Educação Profissional, por meio da formação em Alternância.

Apesar da existência dessas diversas iniciativas, o atendimento no Ensino Médio no campo é irrisório, conforme os dados apresentados pelo GEPERUAZ em conjunto com o FPEC, com base no Censo Escolar de 2017: O total de matrículas (rural) no Ensino Médio em todo estado é de 20.534. A taxa de atendimento líquida não ultrapassa 4,37%, considerando a população entre 15 a 17 anos que se aproxima de 89.700 jovens nas comunidades rurais; e a matrícula de 3.921 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, no Ensino Médio.

Esta realidade levou a SEDUC, em parceria com o BID e com o referendado do Conselho Estadual de Educação, a aprovar um plano para ofertar *o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica* por meio do *Sistema Educacional Interativo* (SEI) em convênio com as secretarias municipais de educação, O referido plano previa implantar o SEI nos 144 municípios em 2018, com a oferta de vagas para 17.000 alunos somente neste ano, gerando grande insatisfação e reações por parte dos docentes do SOME, do sindicato de professores/as, do Movimento da Educação do Campo e do Ministério Público Estadual.

Durante o ano de 2018, em face da implantação do Sistema Educacional Interativo por parte da SEDUC, sem estabelecer diálogo algum com a comunidade acadêmica e educacional e com os movimentos sociais, realizou-se um intenso movimento no Estado do Pará, que culminou com a realização de um amplo Seminário contra o SEI em abril de 2018, em Abaetetuba, promovido pelos docentes e discentes do Sistema Modular de Ensino - SOME em articulação com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP, o Fórum Paraense de Educação do Campo, das Águas e da Floresta e Movimento em Defesa da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia Paraense.

O Seminário visou comprometer a Secretaria de Estado de Educação com a oferta do Ensino Médio, com professores para regência das aulas nas próprias comunidades rurais. Ele foi precedido de plenárias e manifestações contrárias à implantação do SEI denunciando: o irrisório atendimento do Ensino Médio no campo no Estado do Pará; a precarização da infraestrutura de atendimento do Ensino Médio com a oferta do Sistema Modular de Ensino nas comunidades rurais; e a aprovação do Plano de implantação do SEI sem diálogo com a comunidade acadêmica e com os povos tradicionais e camponeses, negligenciando as legislações educacionais que pautam a Educação do Campo e a diversidade dos territórios rurais e da Amazônia.

A pressão dos movimentos sociais sobre esta problemática levou o Ministério Público do Estado do Pará a apresentar Ação Civil Pública solicitando a suspensão da oferta do SEI e assegurando a oferta do Ensino Médio presencial com professores para regência das aulas nas comunidades rurais. O julgamento da Ação resultou na: 1) Manutenção da execução da proposta apresentada nos 7 municípios, em 19 salas de aula, onde já está funcionando o SEI, suspendendo a expansão para outras comunidades; 2) Aplicação nelas dos termos da PNPCT e Resolução 169 OIT, realizando consulta prévia, livre e informada; 3) Definição de prazo para avaliação dessa experiência onde for admitido pela população alvo (MPEP, 2018).

No ano de 2019, a SEDUC continua sinalizando a implementação do SEI como uma das formas de oferta de Ensino Médio às comunidades rurais. Esta posição contraria o sindicato dos professores/as, pesquisadores/as, comunidades, estudantes e os movimentos sociais que integram o Movimento da Educação do Campo no Estado do Pará. Em conjunto com a Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado do Pará o FPEC tem pressionado para a formação de um Grupo de Trabalho voltado para a discussão e implementação do Ensino Médio no Campo.

Em tempos de retrocesso como os que vivenciamos na atualidade, em que a democracia tem sido ameaçada, os territórios e territorialidades dos povos tradicionais e camponeses são profundamente afetados, especialmente pela concentração de riquezas materiais e simbólicas existentes nesses territórios, considerados estratégicos para o avanço do capital, em sua perspectiva mercadológica, rentista e colonialista. A concentração de riquezas em meio a ampliação da subalternização e da exploração da maioria da população brasileira e mundial, impondo a crescentes contingentes populacionais a condição de não-humanos, face às distintas formas de opressão e expropriação da vida e da dignidade, demanda ações de mobilização e pressão sobre o Estado na perspectiva de distribuição do fundo público para que mudanças substanciais possam ser efetivadas e para que as políticas sociais sejam implementadas. A Educação Popular e a Educação do Campo são indispensáveis neste processo, para a sensibilização da população, para o esclarecimento e o envolvimento dos sujeitos em coletivos e movimentos que constroem resistências, r-existências, e, portanto, a contra hegemonia; atribuindo/criando novos/outros sentidos de interpretação da Amazônia para outras e novas sociabilidades.

Referências

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. O campo brasileiro em disputa: a expansão do agronegócio e a resistência dos povos do campo no século XXI. IN: MOLINA, M.C., Martins, M. F. A. **Licenciatura em Educação do Campo: reflexões para formação de educadores**. Belo Horizonte, Autêntica, 2018. Coleção " Caminhos da Educação do Campo", vol. 9. (prelo)

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 17/03/2015.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – **Censo Escolar 2017 (sinopse)**. Brasília: Inep/MEC, 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALADO, Alder Júlio F. (Re) problematizando as concepções de educação popular. In: COSTA, Marisa V. (Org). **Educação Popular Hoje**. São Paulo. Loyola, 1998.

CALADO, Alder Júlio F. **Movimento Sociais Populares: Qual cidadania? Qual educação?** São Paulo: Xamã, 2005.

CALADO, Alder Júlio F. **O Democrático e Popular no âmbito dos Movimentos Sociais: implicações ético-políticas** Direitos humanos X Capital: Potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de Base. João Pessoa - PB. Idéia, 2003.

CALADO, Alder Júlio F. Tecendo Saberes em Busca de uma Sociabilidade Alternativa. In: _____ *et alii* (Orgs.). Desafios da Produção de Saberes Político-Educativos. João Pessoa: Idéia / Edições FAFICA, 2004.

CALDART, R. S. *et alii*. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **Educação popular do campo e desenvolvimento territorial na Amazônia: uma leitura a partir da pedagógica do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB)**. João Pessoa, 2007, 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: _____ (Org). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Pronera**. Seminário Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera. Brasília. 12 a 15 de junho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

MALHEIRO, Bruno Cezar; MICHELOTTI, Fernando; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Mais além da conjuntura: por outros horizontes de sentido. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo-Brasil** CPT, Goiânia, 2018.

MEJÍA, Marco Raúl. **A Transformação Social**: educação popular e movimentos sociais no fim do século. São Paulo: Cortez, 1996.

MPPA. Promotoria de Justiça de Direitos Constitucionais Fundamentais e dos Direitos Humanos de Belém. **Ação Civil Pública contra o Estado do Pará, solicitando nulidade e inconstitucionalidade do Sistema Educacional Interativo**. 2018a. (digitalizado)

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169** - sobre Povos Indígenas e Tribais. Genebra. 1989.

PALUDO, Conceição. **Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo**: um olhar para a trajetória da educação no MST. Texto apresentado na ANPED, GT: Educação Popular / n. 06, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MALHEIRO, Bruno Cezar; MICHELOTTI, Fernando. **Mais além da Conjuntura, por outros Horizontes de Sentido**. Artigo produzido a partir das contribuições de vários grupos sociais reunidos no VI Encontro Terra e Território, em Marabá, no Pará. Novembro de 2018. (digitalizado)

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia**: encruzilhada Civilizatória: tensões territoriais em curso. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das Linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (OrgS.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O Golpe e a cassação do direito fundamental dos Camponeses à Educação do Campo. **Revista OKARA**: Geografia em debate, v.12, n.2, p. 322-433, 2018.

SEDUC-PA. **Plano de implementação do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica denominado Sistema Educacional Interativo (SEI)**. 2018. (digitalizado, arquivo de PDF).

Submetido em: 06-12-2019

Aceito em: 29-12-2019

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E O *HABITUS PROFESSORAL*: reflexões sobre a teoria de Pierre Bourdieu

THE TRAINING OF FIELD EDUCATORS AND
PROFESSIONAL HABITUS: reflections on Pierre
Bourdieu's Theory

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE CAMPO Y
HÁBITOS PROFESIONALES: reflexiones sobre la
teoría de Pierre Bourdieu

*Pedro Clei Sanches Macedo*¹

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre a teoria de Pierre Bourdieu, compreendendo a noção de *habitus* e *habitus professoral*, como ferramenta sociológica da pesquisa. Neste estudo, serão identificados os principais elementos que contribuem para realização de pesquisas que utilizam a teoria sociológica de Bourdieu como referencial metodológico na compreensão da prática pedagógica docente nas escolas do campo. O *habitus* apresenta-se como estrutura estruturante e estruturadora das práticas, a partir da percepção e apreciação das experiências, numa relação dialética com os agentes, grupos e classes sociais. No contexto das escolas do campo, trata-se do modo de ser e agir do professor por meio de influências advindas da cultura escolar, compreendendo o conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática dos educadores do campo e que refletem as características da realidade que constituiu sua formação.

Palavras-chave: Habitus – *Habitus Professoral* – Educação do Campo – Pierre Bourdieu.

Abstract: This article presents reflections on Pierre Bourdieu's theory, understanding the notion of *habitus* and *professus habitus*, as a sociological research tool. In this study, the main elements that contribute to research that use Bourdieu's sociological theory as a methodological framework in the understanding of teaching pedagogical practice in rural

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como técnico em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Integra o Grupo de Estudos sobre Mundo do Trabalho e Educação Profissional (GEMEP/IFAP) e o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância (GPECMSPA/UFRRJ). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8330-1145>. E-mail: pedroclei@hotmail.com

schools will be identified. The *habitus* is presented as a structuring and structuring structure of practices, based on the perception and appreciation of experiences, in a dialectical relationship with agents, groups and social classes. In the context of rural schools, it is the teacher's way of being and acting through influences from the school culture, comprising the set of values, beliefs, conceptions that guide the practice of rural educators and that reflect the characteristics of the reality that constituted its formation.

Keywords: *Habitus* – *Habitus Professorial* – Field Education – Pierre Bourdieu.

Resumen: Este artículo presenta reflexiones sobre la teoría de Pierre Bourdieu, entendiendo la noción de *habitus y professus habitus*, como una herramienta de investigación sociológica. En este estudio, los principales elementos que contribuyen a la investigación utilizando la teoría sociológica de Bourdieu se identificarán como un marco metodológico en la comprensión de la enseñanza de la práctica pedagógica en las escuelas rurales. El *habitus* se presenta como una estructura de estructuración y estructuración de prácticas, basada en la percepción y apreciación de las experiencias, en una relación dialéctica con agentes, grupos y clases sociales. En el contexto de las escuelas rurales, es la forma de ser y actuar del maestro a través de las influencias de la cultura escolar, que comprende el conjunto de valores, creencias y concepciones que guían la práctica de los educadores rurales y que reflejan las características de realidad que constituyó su formación.

Palabras clave: *Habitus* – *Habitus Professorial* – Field Education – Pierre Bourdieu.

Introdução

Nos últimos anos, várias pesquisas têm utilizado o quadro teórico de Pierre Bourdieu para análise da prática docente no contexto escolar. A prática é compreendida como algo que se constrói historicamente através da ação dos sujeitos que trazem consigo as marcas das experiências anteriores, constituindo-se a base para outras ações. A prática social entendida e defendida por Pierre Bourdieu é uma prática das relações. O real é forjado nas interações do eu com o outro, orientando o agente a agir de modo inconsciente, tomando posições mediante estruturas internas a realidade. Assim é a prática correlacional.

O objetivo deste estudo é apontar contribuições da Teoria de Pierre Bourdieu, especialmente para os estudos sobre a prática docente nas escolas do campo, apresentando algumas considerações sobre os conceitos de *habitus* e *habitus professoral* como forma de promover reflexões da prática escolar que se converte em senso prático. A prática docente nas escolas do campo é um grande desafio para os sistemas educacionais ocasionada principalmente pela falta de infraestrutura escolar, péssimas condições de moradia para os professores, baixos salários, dificuldade de acesso às escolas, precariedade dos meios de transporte escolar e estradas, falta de recursos pedagógicos, desinteresse dos alunos, ausência de política de formação continuada específica para os professores do campo e fechamento de milhares de escolas do campo na última década. Essa difícil condição de trabalho frente a responsabilidade imposta aos professores são fatores que indicam processos de precarização do trabalho docente nas escolas do campo (BICALHO; OLIVEIRA, 2018, SIADE; XIMENES-ROCHA, 2018).

No contexto contemporâneo, o exercício da docência nas escolas do campo, é fruto da trajetória social composta por diferentes fatores de socialização, sendo através de

formação acadêmica ou não, mas que se complementam entre si, e que contribui para formação de um *habitus* com disposições diversas. A prática educativa, como cultura compartilhada é também um importante elemento que compõe o *habitus*, a partir do qual o aprendizado ocorre e as decisões didático-pedagógicas são tomadas. "A docência como fruto da trajetória social a partir de disposições híbridas de *habitus* pode se constituir como uma ferramenta importante para nossas formas de atuar" (KNOBLAUCH; MONDARDO; CAPPONI, 2017, p. 133).

Pierre Bourdieu colabora com um estudo praxiológico das relações sociais, a partir de construções teóricas relevantes, utilizando os conceitos sociológicos de Durkheim, Weber e Marx e estudos filosóficos de Bachelard, ao mesmo passo que os reformula. Bourdieu constrói um ator sociológico que foge das determinações subjetivistas, mas também que não está associado às determinações objetivistas, oriundas das perspectivas estruturalistas.

Mais do que propriamente uma "filosofia da ação", Bourdieu propõe uma "sociologia da prática", partindo do princípio que tanto as questões de natureza subjetiva, quanto as objetivas são construídas na relação homem-homem, ou seja, em sociedade, num determinado contexto. Assim, os espaços sociais e simbólicos são espaços criados em determinadas circunstâncias onde os agentes se relacionam de maneira pertinente às regras relativas às condições objetivas e às orientações subjetivas. Assim, o objetivismo metodológico que constitui um momento necessário de toda pesquisa, a título de instrumento de ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, exige sua própria superação (BOURDIEU, 1983).

A análise epistemológica de Bourdieu parte de uma releitura dos critérios do objetivismo e da fenomenologia para a elaboração do seu próprio método de análise da sociedade – a praxiologia. Neste sentido, o conhecimento praxiológico proposto por Bourdieu coloca as práticas como centro dos seus estudos sociológicos, dando-lhes uma essencialidade teórica através do conceito de *habitus*, um dos conceitos centrais de sua teoria sociológica, com o propósito de que a praxiologia forneça explicações mais amplas e mais científicas, sobre os complexos processos sociais (FREITAS, 2012).

A noção de *Habitus* e *Habitus Professoral* na perspectiva sociológica de Bourdieu

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu apresenta importantes elementos que contribuem para construção de um referencial teórico-metodológico de análise da prática docente no contexto escolar. Entre eles, optamos por abordar o conceito de *habitus* e *habitus professoral*, como conceitos fundamentais para compreender a prática docente e o processo de formação de professores no contexto das escolas do campo. Segundo (BOURDIEU, 1983, p. 65):

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* - e torna

possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

De acordo com Freitas (2012, p. 10), Bourdieu aprofunda o conceito de *habitus*, reelaborando-o a partir da teoria aristotélico-tomista, em que a categoria de *hexis* ocupa posição destacada, com o objetivo de demonstrar "*a mola propulsora que leva os agentes sociais a agirem dentro dos diversos campos que constituem a esfera social*", construindo assim, um dos principais conceitos teóricos de sua teoria sociológica – *habitus*. Bourdieu reinterpreta a noção de *habitus* no interior do embate entre objetivismo e fenomenologia definindo-a como um "sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes. (ORTIZ, 1994). (BOURDIEU 1983, p. 60-61) define o conceito de *habitus* como:

Sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Para Bourdieu (1983), as práticas que o *habitus* produz – enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer frente a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas – são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, condições passadas da produção de seu princípio de produção em que elas reproduzam as estruturas objetivas da quais elas são, em última análise, o produto. Assim, o *habitus* está no princípio de encadeamento das ações que são objetivamente organizadas como estratégias, sem ser de modo algum, o produto de uma verdadeira intenção estratégica. O *habitus*, como elemento estruturado e estruturante das práticas, se vale da percepção e da apreciação das experiências primeiras, através de um processo dialético de sanções negativas e aprovações, no meio e nas relações de família, grupos e classes sociais (FREITAS, 2012).

Portanto, o *habitus* é passível de ser estudado, mesmo que essas disposições que orientam as práticas se deem na condição simbólica, levando em consideração que as ações dos agentes manifestam estratégias que estão em concordância com os signos adquiridos no meio. Na realidade, é uma linguagem que funciona como signos distintivos, pois é importante para as classes dominantes que essas práticas estejam em distinção, exatamente para que as posições dos agentes possam ser delimitadas pelos seus *habitus* distintos. Na teoria de Bourdieu os *habitus* são diferenciados, mas são também diferenciadores. Assim distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções. Para ele, não significa uma passividade, uma vez que não é o espaço social apenas o meio de fornecimento, é também o meio que recebe essas manifestações dos agentes, configurando-se assim como espaço de ações coletivas (CORDEIRO, 2017).

Segundo Cordeiro (2017) o professor, como todo agente social, é também formado por *habitus* de classe que perfazem a sua prática. Para tanto, é essencial que no contexto da educação do campo/educação rural, se possa analisar as determinações teórico-práticas de sua formação, como subcampos da educação e espaço macrossocial.

Buscando abordar a noção de *habitus* no contexto da profissão docente – o *habitus professoral* – faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se do modo de ser e agir do professor por meio de influências advindas da cultura escolar, compreendendo o conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática dos educadores e educadoras do campo e refletem as características da realidade em que constituiu sua formação.

Portanto, para que se compreendam a prática desenvolvida pelos educadores e educadoras do campo a partir de sua materialidade histórica, é imprescindível analisar a trajetória de construção da concepção da Educação do Campo, enquanto movimento em construção, que darão suporte para compreender a dinâmica do jogo social travado. Esse movimento de debate em torno da Educação do Campo e da formação dos professores trazem uma contribuição crítica a partir de seu processo histórico de luta e resistência, mas ao mesmo tempo, apresenta os avanços e conquistas no âmbito das políticas públicas para as populações camponesas.

É importante, compreender os pressupostos educacionais propostos e institucionalizados pelas leis e decretos, a infraestrutura escolar, a política de formação de professores, o atendimento aos estudantes das comunidades camponesas, indígenas e quilombolas, além de analisar as propostas de educação do campo, diante do cenário que está posto. Para Bourdieu (1983) o *habitus* é construído historicamente ao longo do tempo no seio das diferentes comunidades humanas, tornando-se um elemento natural na vivência. Segundo (BOURDIEU, 1983, p. 76):

Enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história. O princípio da continuidade e da regularidade que o objetivismo concede ao mundo social sem poder explicá-lo e o sistema de disposições passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios - lei interior através da qual se exerce continuamente a lei das necessidades externas irreduzíveis às pressões imediatas da conjuntura. Ao mesmo tempo, o sistema de disposições e o princípio das transformações e das revoluções regradas que nem os determinismos extrínsecos e instantâneos de um sociologismo mecanicista, nem a determinação puramente interior mas puramente pontual do subjetivismo voluntarista ou espontaneísta conseguem explicar.

Bourdieu (1979) aponta para necessidade de aquisição de novos *habitus* que podem ser desenvolvidos mediante sua inserção no campo científico, pois, o *habitus professoral* traz contribuições críticas e de rompimento, a partir de novas posições que não estavam internalizadas anteriormente. A escola, nessa conjuntura, tem um papel fundamental no processo de formação docente e cultivo de um novo *habitus*. Para (BOURDIEU, 1979, p. 211):

Enquanto "força formadora de hábitos", a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado.

Freire (1996), buscando combater o pessimismo pedagógico de que a educação reproduz mecanicamente a sociedade, percebe as possibilidades da ação social e cultural na luta pelas transformações das estruturas opressivas da sociedade dominante.

Para ele, não se separa o ato pedagógico do ato político, reconhecendo assim, que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização, e que por só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão.

O *habitus professoral* torna-se, portanto, o princípio unificador e gerador das práticas do professor, em particular, das orientações descritas como "escolhas" da "vocação", e muitas vezes efeitos da "tomada de consciência" (BOURDIEU, 1979, p. 201). É neste prisma, que a teoria sociológica de Bourdieu sustentada por esses conceitos, orienta para uma análise do processo histórico de formação dos educadores e educadoras do campo, que orientarão outras pesquisas, sobretudo a análise da ação docente em sala de aula, a partir da trajetória de formação dos professores e seu reflexo na prática escolar.

Para Freire (1996) a principal tarefa dos agentes sociais é serem sujeitos e não objetos de transformação. Isso exige dos agentes sociais durante sua ação sobre a realidade um aprofundamento da tomada de consciência. Para ele, no momento em que os agentes, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique necessariamente uma mudança na estrutura. Entretanto, a mudança da percepção da realidade, significa para os agentes vê-la como realmente é: "*uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles*" (FREIRE, 1996, p. 27).

A Formação de Educadores do Campo e o *Habitus Professoral*: uma análise do contexto contemporâneo

A realidade das escolas do Campo no Brasil revela um grande desafio aos educadores e educadoras do campo, que enfrentam cotidianamente sua precarização, com inúmeros esforços para realizarem o trabalho pedagógico de atendimento a crianças, jovens e adultos em diferentes momentos e tempos de aprendizagem social e escolar, como é o caso das escolas com classes multisseriadas. Além do mais, o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas do campo, que funcionam em espaços inadequados ao trabalho escolar, e pela sobrecarga de trabalho dos professores, que exercem outras funções na escola, tais como: diretor, secretário, merendeiro, líder comunitário, entre outras atividades (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010).

As escolas do campo no cenário educacional brasileiro padecem do abandono, silenciamento e preconceito, ocasionadas pela falta de políticas educacionais específicas à população do campo. Neste sentido, a educação do campo enquanto movimento coletivo vem denunciando esse silenciamento quanto ao direito à educação, que historicamente foram negados aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Assim, o movimento docente e os movimentos sociais camponeses são protagonistas no avanço da consciência da educação como direito.

As escolas do campo, em especial, as escolas com classes multisseriadas, vivenciam situações de abandono e precarização que, na maioria das vezes, estão relacionadas diretamente à ineficiência das políticas educacionais que deem condições de garantir o

acesso e a qualidade da educação aos sujeitos do campo. Muitas escolas funcionam em espaços físicos precários e inadequados ao trabalho escolar, não possuindo áreas específicas para cozinha, lazer, biblioteca, refeitório, etc. Os professores e estudantes enfrentam grandes dificuldades em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retorno para suas residências.

Os professores possuem uma enorme sobrecarga de trabalho, pois assumem diversas funções, pela ausência de uma equipe de profissionais para dividir as atividades pedagógicas do trabalho escolar. Essas situações expressam a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas do campo e o coletivo de professores e estudantes que vivenciam cotidianamente a educação nesses espaços, tornando-se urgente pautar esse debate no âmbito das políticas públicas educacionais. Para (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 28):

Os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação de aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário de funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas.

Esta particularidade enfrentada pelas escolas multisseriadas de reunir estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, fortalece uma visão negativa com relação à escola do campo. Grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam e demandam a educação no campo, responsabilizam as escolas multisseriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. Reforçam, neste sentido, o entendimento de que a solução para superação dos problemas vivenciados por essas escolas, é promover a transformação em escolas seriadas, a partir do modelo do meio urbano (HAGE, 2018).

Para Bourdieu (1983, p. 65) só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a *estrutura* objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura. Neste sentido, entende-se que para compreendermos o *habitus professoral*, é preciso analisar a conjuntura em que se deu a formação dos educadores e educadoras do campo. A Educação do Campo, enquanto movimento educacional, com início na década de 1990, é um novo campo educacional oriundo da recente agenda política no país. Neste complexo cenário político e econômico, é organizada a luta dos movimentos sociais, numa estreita articulação com as universidades públicas, segmentos religiosos, sindicatos e organismos não-governamentais.

Vale destacar que a década de 1990 apresentou um contexto mundial caracterizado pela nova divisão internacional do trabalho, pela importância dos organismos multinacionais, flexibilização das relações trabalhistas e aumento da concentração de capital. No meio rural, este processo se evidencia na difusão de novas tecnologias e modos de produção, caracterizados pelo crescimento do trabalho morto na indústria de insumos (sementes, agrotóxicos, fertilizantes, máquinas e tratores) e a utilização de somas de capitais nacionais e internacionais na produção de *commodities* voltadas para o mercado externo (GONÇALVES, 2009).

Neste sentido, a construção inicial do projeto de formação dos educadores das escolas do campo nasce num contexto de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, representada pelo modelo agrícola baseado no agronegócio, que diz respeito a uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro. Nesta conjuntura, vários países latino-americanos empreenderam mudanças para responder ao novo contexto econômico, político e cultural que se configurava. Para (GONÇALVES, 2009, p. 24):

Tais mudanças foram, em grande parte, induzidas pelas agências multilaterais de fomento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que proveram, por meio de empréstimos, os recursos para realizar a reforma do Estado bem como para o desenvolvimento e reformulação de programas sociais e políticas públicas, desde que estivessem de acordo com os seus preceitos, ou seja, atendessem reforma do Estado bem como para o desenvolvimento e reformulação de programas sociais e políticas públicas, desde que estivessem de acordo com os seus preceitos, ou seja, atendessem às condicionalidades cruzadas com o FMI e seu programa de ajuste estrutural para os países muito endividados.

Com isso, novas formas de organização dos sistemas educacionais surgem como consequência de uma série de programas implementados com o objetivo de expandir o acesso à educação, definida, em grande parte, pelos organismos multilaterais que financiavam sua implementação. Esse contexto reflete nas políticas de financiamento, avaliação, currículo e formação de professores, compreendidas entre os teóricos da educação como a versão neoliberal da globalização. (GONÇALVES, 2009). Contrariando essa proposta neoliberal, (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 227) destacam que:

A formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive *no* e *do* campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

Nas últimas décadas os movimentos sociais articulados com outras entidades do campo², vêm pressionando o Estado e as diversas esferas da administração pública para assumir a sua responsabilidade no dever de garantir a escola pública como direito social. Cobram-se ainda a formação docente, recursos e políticas educativas que considerem as especificidades da Educação do Campo. É nesse espaço de lutas e contradições que nasce, ainda na década de 1990, o movimento "Por uma Educação do Campo" com o objetivo de garantir os direitos sociais e educativos dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Para Molina (2008), a luta por políticas públicas significa o alargamento da esfera pública. Nessa conjuntura, rompe-se com o ideal de educação atrelada às questões mercadológicas. Considerando os princípios da Constituição Federal de 1988, é extremamente necessário garantir a oferta desse direito a todos os sujeitos.

No meio rural, os professores e professoras tornam-se vítimas de um sistema educacional que desvaloriza seu trabalho. Sistema que não colabora com a formação inicial e continuada dos educadores. Além de rebaixar sua autoestima e confiança, desconsideram suas histórias de vida e realidade. Nesse contexto, lecionar nas escolas do campo pode ser uma penalização e não escolha. Como vítimas desse processo excludente, tornam-se provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado e desqualificado.

Para tanto, é urgente a articulação entre os educadores/educadoras através do fortalecimento dos espaços coletivos, com o objetivo de rediscutir as propostas, atualmente existentes, de formação dos educadores. Para (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), é preciso criar espaços de formação que considere as transformações ocorridas na escola nos últimos anos, construindo metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação. Para (MOLINA, 2017, p. 591):

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação camponesa parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado.

Fernandes (2002) destaca que a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 103 de 2002 – é um ponto de chegada de uma árdua caminhada. Como toda chegada é um movimento, este é um novo ponto de partida para a efetivação das resoluções dessas diretrizes, mesmo sabendo que a luta faz a lei e garante os direitos, pois nenhuma conquista é garantida sem organização permanente.

Nota-se um grande esforço por parte dos movimentos sociais e dos educadores no momento de constituição da Educação do Campo, como movimento específico de

² Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA); Movimento dos Trabalhadores do Campo (MTC); Escolas Famílias Agrícolas; Caiçaras, Ribeirinhos; Pescadores; Movimentos Indígenas, Via Camponesa, entre outras entidades e representações.

mudança da realidade em prol de políticas de educação que atendam os interesses das comunidades camponesas. Para os educadores e educadoras do campo, este é um momento oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação e suas políticas públicas, conforme destaca Bicalho e Oliveira (2018, p. 274):

Os avanços ocorridos na educação do campo é fruto da resistência organizada das populações, a certas situações de dominação, por meio das lutas deflagradas pelos movimentos sociais que, ao longo de décadas, provocam ações e pressionam governos a implementarem diretrizes, normas e orientações através dos anseios e demandas dos trabalhadores do campo, no cenário das políticas públicas. Esta organização tem se efetivado através das práticas de formação política e educativa desenvolvidas no interior dos movimentos. Seus sujeitos sociais atuam, observam, interpretam, reinterpretam e agem conscientes, em busca de seus direitos e intervenções na realidade cotidiana.

Dentre as conquistas adquiridas ao longo deste movimento, ressalta-se as políticas públicas que se sobressaíram neste cenário, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Essas políticas representam não somente o resultado de articulação da sociedade, mas apontam a crescente necessidade de garantir um projeto popular para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho (SILVA; SANTOS, 2015).

Neste contexto de construção da política nacional de formação de educadores e educadoras do campo, a partir de 2007 institui-se as Licenciaturas em Educação do Campo. Inicialmente como experiências-piloto em 4 instituições de ensino superior desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Essa política foi construída como resultado de uma intensa reivindicação dos trabalhadores rurais, que já pautavam a necessidade de um sistema específico de formação de educadores, desde a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004.

A partir dessas experiências-piloto, em 2008 e 2009, o MEC lançou editais para que mais universidades pudessem ofertar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, porém como projeto especial de turmas únicas. Em 2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Com o objetivo de garantir a implementação dos cursos, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo (MOLINA, 2017).

Em 2010, aprova-se o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada, de formação inicial e continuada de professores do campo na educação básica. A intenção deste Decreto era abranger todos os tipos de escolas do campo em sua real demanda no Brasil. A criação, em 2013, do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, por meio da Portaria nº 86/2013, contribui com um conjunto de ações articuladas de apoio aos sistemas de

ensino para implantação da política de Educação do Campo. Dentre essas ações, destacamos o Programa Escola da Terra, instituído pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, enquanto política de formação continuada de professores/as das escolas com classes multisseriadas e quilombolas.

Vale ressaltar, mesmo com uma significativa ampliação das políticas públicas de educação do campo, ela continua sendo espaço de disputas, lutas, tensões e debates no seio da sociedade brasileira. Por outro lado, o foco não pode ser somente na escola, nos programas, currículos, metodologia e formação dos professores. O movimento de Educação do Campo luta por uma educação que fortaleça identidades e culturas camponesas através de uma "pedagogia que considere as reivindicações dos sujeitos e suas histórias de vida, na luta por terra e transformação social, cultural, política e econômica" (BICALHO; OLIVEIRA, 2018, p. 275). Para Arroyo (2011), os educadores e as educadoras do campo necessitam compreender que nesse movimento se forma um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem e adulto.

Para Bourdieu (2007), as condições de existência produzem *habitus* diferentes nas mais diversas áreas da prática, uma vez que tais práticas engendradas se apresentam como configurações sistemáticas de propriedades que exprimem as percepções necessárias para identificar, interpretar e avaliar traços e estilos de vida. Para o autor, os estilos de vida são produtos sistemáticos dos *habitus* que, percebidos em suas relações mútuas, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados – como "distintos" e "vulgares". Assim, a dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças e propriedades distintas.

Neste sentido, a educação do campo passa a ser resultado de um processo coletivo, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética, que modifica os espaços e provoca novas percepções por parte dos educadores, na sua relação com a escola, com os educandos e com sua própria trajetória de vida. Assim, cabe aos educadores e educadoras do campo, aos movimentos sociais e a sociedade, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos através do processo de luta de classes. Segundo (BOURDIEU, 1983, p. 76): "*É na relação dialética entre as disposições e o acontecimento que se constitui a conjuntura capaz de transformar em ação coletiva as práticas objetivamente coordenadas, porque ordenadas a necessidades objetivas parcial ou totalmente idênticas*".

Considerações Finais

O presente estudo buscou apresentar uma breve análise da Teoria de Pierre Bourdieu a partir dos conceitos de *habitus* e *habitus professoral*, para compreender o processo histórico de formação dos educadores e educadoras do campo no Brasil contemporâneo, e sua relação com a ação dos sujeitos coletivos frente às políticas públicas do Estado, suas lutas e resistências ao projeto neoliberal. A noção de *habitus* contém uma teoria de socialização, que envolve sujeitos, histórias, lutas e contradições. Assim, o *habitus professoral* é resultado de uma ação pedagógica que o campo exerce sobre os agentes, ou seja, sobre os educadores e educadoras do campo. Para tanto, é

preciso compreender a que tipo de formação de professores esses agentes sociais são submetidos.

Existe um "novo" *habitus* que foi desenvolvido pelos professores após esse processo de implementação das políticas públicas de Educação do Campo? Quais as forças que operam na constituição da prática dos educadores e educadoras do campo? Quais os fatores condicionantes do *habitus professoral* desses educadores? Essas são indagações que precisam ser analisadas no âmbito acadêmico, a partir das pesquisas que considerem o saber dos professores enquanto saberes histórico-social. De que forma ensinam e se a metodologia utilizada provoca mudanças sociais nos sujeitos, individuais e coletivos, do campo.

Por muito tempo, houve esforços no sentido de modificar as práticas enraizadas de uma determinada cultura que teve sua socialização escolar alicerçada num currículo tradicional, desvinculado dos sujeitos camponeses e sua realidade. Cabe aos agentes sociais serem protagonistas de sua própria história, a partir da reconstrução de sua prática, alicerçada numa formação pedagógica e humana, enquanto produto das experiências do passado e do presente, em diálogo com as incontáveis possibilidades de transformação do *habitus*.

Para Bicalho (2018), a formação dos educadores deve estar atrelada à defesa de projetos político-pedagógicos (PPP) emancipadores nas universidades, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade, considerando suas histórias de vida, memórias, construção coletiva, lutas por reconhecimento identitário e novas formas de coesão social. A formação político-pedagógica deve envolver educadores e educandos das escolas do campo, respeitando-se os aspectos culturais vivenciados pela mística e a luta pela terra, além dos valores da solidariedade e da ética presentes nas atividades da educação do campo.

Para o enfrentamento desta realidade é, imprescindível, a construção coletiva de escolas do campo com currículos que valorizem as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações camponesas. É urgente a construção de políticas públicas que concretize um processo de educação dialógica a partir da inter-relação entre saberes, sujeitos e intencionalidades, como forma de superar a predominância da concepção mercadológica e urbanocêntrica de educação, enquanto concepção disciplinar do conhecimento. Somente o diálogo entre os saberes das experiências vividas no cotidiano da vida no campo com os conhecimentos selecionados pela escola do campo oportunizarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos estudantes e professores.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola** multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BICALHO, R.; OLIVEIRA, L. M. T. **Políticas públicas em educação do campo**. Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. III, n. 04, p. 267-290, jan.-jun., 2018.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **Revista EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica Social do Julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Capítulo 4 (Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe). Tradução de Wilson Campos Vieira. Organização de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 183-202.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1983 n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996. p. 137-159.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

CORDEIRO, Débora dos Reis. **Prática cultural docente: o *habitus professoral* dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

DELGADO, Nelson Giordano. Commodities Agrícolas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. CALDART, R. Salete et al. (org.) Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Campinas: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, Volume. I, Número I. Ano 2012/1º Semestre.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al.* (orgs). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2018.

KNOBLAUCH, A.; MONDARDO, G. C.; CAPPONI, L. A. M. Algumas considerações sobre formação de professores e o habitus docente. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1335-1351, jul./set. 2017.

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

MOLINA, Mônica Castagna. **A constitucionalidade e a justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In: Por uma educação do campo: políticas públicas - educação. (Org.) FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* Brasília: INCRA; MDA. 2008.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

SIADE, A. R. V.; XIMENES-ROCHA, S. H. A escola do campo e a precarização do trabalho docente. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. III, n. 04, p. 107-124, jan.-jun., 2018.

Submetido em: 15-11-2019

Aceito em: 11-12-2019

Artigos

O GRUPO LEMANN E O NOVO PAPEL DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

THE LEMANN GROUP AND THE NEW HEGEMONY
PRIVATE APPARATUS TYPE IN BRAZILIAN EDUCATIONAL
FIELD

EL GRUPO LEMANN Y EL NUEVO TIPO DE APARATO
PRIVADO DE HEGEMONÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO
BRASILEÑO

Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira¹

Resumo: O artigo analisa a atuação do Grupo Lemann que, por intermédio da Fundação Lemann, vem atuando em diversas frentes da política pública de educação no Brasil. O objetivo da análise é explicar os princípios norteadores, os objetivos e as estratégias que orientam suas intervenções no trabalho educativo das escolas de inúmeras redes públicas de ensino. A análise resulta em indicações de um novo papel assumido pelo empresariado brasileiro, a partir dos anos 2000, na disputa de hegemonia no campo educacional. Tais indicações partem do pressuposto da existência de um acelerado processo de neoliberalização, o qual desencadeou novos mecanismos de dominação burguesa focados no campo da educação e que impactam diretamente o papel do Estado no desenvolvimento das políticas públicas para a educação, com vistas em um novo padrão de sociabilidade. Nesse contexto, o projeto neoliberal de educação se institui como instrumento fundamental na construção do consenso em torno das novas estratégias de dominação burguesa. Com base nessas análises, o texto aponta que as mudanças recentes nas políticas públicas para a educação de países dependentes como o Brasil estão longe de ser explicadas como consequência de uma imposição de organismos internacionais da qual governantes locais

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atua como professora adjunta do Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde exerce o cargo de Vice-Diretora da FEBF. É pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa do HISTEDBR/FEBF, ao Grupo de Pesquisas Estado, Políticas e Espaço Público (EPEP/EPJIV/FIOCRUZ) e ao Núcleo de Pesquisa sobre Estado e Poder no Brasil (UFF). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0000-0000-0000>. E-mail: teresacavalcanti@gmail.com

seriam vítimas. Trata-se, na realidade, de um projeto de reordenamento da dominação burguesa em um contexto de crise orgânica do capital.

Palavras-Chave: Hegemonia – Tendências da Política Educacional – Educação Brasileira.

Abstract: The article analyzes the performance of the Lemann Group which, through the Lemann Foundation, has been acting on several fronts of the public education policy in Brazil. The objective of the analysis is to explain the guiding principles, objectives and strategies that guide their interventions in the educational work of schools in countless public-school network. The analysis results in indications of a new role assumed by the Brazilian business, from the 2000s, in the dispute of hegemony in the educational field. These indications start from the presupposition of the existence of an accelerated process of neoliberalization, which triggered new mechanisms of bourgeois domination focused on the field of education and that directly impact the State's role in the development of public policies for education, with a view to a new sociability pattern. In this context, the neoliberal project of education is instituted as a fundamental instrument in the construction of consensus around the new strategies of bourgeois domination. Based on these analyzes, the text points out that recent changes in public policies for education in dependent countries such as Brazil are far from being explained as a consequence of the imposition of international bodies to which local rulers would be victims. It is, in fact, a project of reordering bourgeois domination in a context of the organic crisis of capital.

Keywords: Hegemony – Educational Policy Trends – Brazilian Education.

Resumen: El artículo analiza el desempeño del Grupo Lemann que, a través de la Fundación Lemann, ha actuado en varios frentes de la política de educación pública en Brasil. El objetivo del análisis es explicar los principios rectores, objetivos y estrategias que guían sus intervenciones en el trabajo educativo de las escuelas en innumerables redes de enseñanza públicas. El análisis arroja indicios de un nuevo papel asumido por los empresarios brasileños, desde la década de 2000, en la disputa de la hegemonía en el campo educativo. Estas indicaciones parten de la presuposición de la existencia de un proceso acelerado de neoliberalización que desencadenó nuevos mecanismos de dominación burguesa centrados en el campo de la educación y que impactan directamente el papel del Estado en el desarrollo de políticas públicas de educación, con miras a un nuevo patrón de sociabilidad. En este contexto, el proyecto neoliberal de educación se instituye como un instrumento fundamental en la construcción del consenso en torno a las nuevas estrategias de dominación burguesa. Con base en estos análisis, el texto señala que los cambios recientes en las políticas públicas para la educación en países dependientes como Brasil están lejos de explicarse como consecuencia de la imposición de organismos internacionales de los que los gobernantes locales serían víctimas. Es, de hecho, un proyecto de reordenamiento de la dominación burguesa en un contexto de crisis orgánica del capital.

Palabras clave: Hegemonía – Tendencias de la Política Educativa – Educación Brasileña.

Introdução

O que é o Grupo Lemann (GL)? O que explica o fato da Fundação Lemann (FL), uma instituição privada vinculada ao GL, atualmente estar presente em diversas ações no campo da educação pública no Brasil? Que princípios, objetivos e estratégias caracterizam suas intervenções educacionais nas escolas das redes públicas? Tais indagações resultaram no desenvolvimento de uma reflexão centrada no novo papel que o empresariado brasileiro, através de seus aparelhos privados de hegemonia (APH), tem desempenhado mais efetivamente a partir dos anos 2000 na realidade brasileira, no campo da educação em geral. O estudo desenvolvido assume como pressuposto dessas transformações, a existência de um acelerado processo de neoliberalização,

gerador de novos mecanismos de dominação burguesa que passam a atuar pesadamente no campo das políticas sociais de educação e da saúde; uma dominação de novo tipo que tem impactado de diferentes maneiras o papel das políticas públicas, implementando os princípios da racionalidade científica vinculada ao capital financeiro e sua imperiosa necessidade de viabilizar e implantar o novo padrão de sociabilidade no conjunto da realidade brasileira.

Nesse contexto, vale apontar que o projeto neoliberal de educação – que vem sendo implementado no conjunto do mundo capitalista globalizado, com concepção, gerenciamento e disseminação a cargo dos organismos internacionais com destaque para o papel do Banco Mundial (BM)² – se constitui fundamental instrumento de apoio às novas estratégias de dominação burguesa, seja via consenso ou coerção. Mas vale destacar que, a despeito da forte influência do BM nas políticas educacionais dos países de capitalismo periférico, o presente estudo sobre o novo papel dos APH, com ênfase no GL, nos permite constatar “o duplo equívoco de pensar a atuação do BM como uma intervenção de fora para dentro (portanto, uma sobre determinação do âmbito internacional sobre o nacional) e como uma imposição unilateral da qual os governantes locais seriam as vítimas” (PEREIRA; PRONKO, 2014, p. 90). É importante esclarecer que, no contexto brasileiro, a intervenção do BM no âmbito da educação vai além de uma mera imposição “externa”; no Brasil, o projeto neoliberal das políticas sociais em curso tem se materializado através de uma articulação de mão dupla, envolvendo não só a agenda elaborada pelo BM como também a ação inovadora e estratégica de atores nacionais, com destaque para o papel de grandes grupos privados e suas articulações junto a governos que resultam numa nova e eficiente acumulação do capital através do acesso direto ao fundo público – envolvendo não só ações com a União, mas também com os Municípios e com os Estados da federação. Ao longo do estudo, tal constatação resultou na concepção da categoria “empresariamento do fundo público”, que se mostrou útil e eficiente na compreensão da presença do empresariado no campo da educação pública no Brasil, no contexto de uma acumulação hegemônica pela financeirização.

Assim, nossa hipótese inicial de estudo se apoia na constatação de que a forte presença do GL na educação no Brasil evidencia um novo tipo de intervenção do empresariado brasileiro nesse campo; para além da adoção da mesma linha de princípios existentes no projeto internacional de educação divulgado pelo BM, vale destacar que as atuais interferências dos grupos empresariais são também movidas a interesses financeiros específicos e estratégicos tendo em vista a atual fase do capital, um “regime de acumulação com dominância financeira” (CHESNAIS, 2003; p. 46). Não por acaso, grupos empresariais têm fomentado e desenvolvido um movimento de aproximação com o Estado em seus diferentes níveis, concentrando forças tanto em intervenções diretas nas políticas públicas de educação³ (governo federal, MEC), quanto

² Acerca desse processo, é válido consultar Pronko (2019).

³ O *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)* foi lançado em 24 de abril de 2007 – Decreto Lei 6.094/2007 –, durante o segundo governo Lula (BRASIL, 2007), em conjunto com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. O PDE foi concebido pelo *Movimento Todos Pela Educação (TPE)*, criado em 2006, que congrega representantes de diferentes setores da sociedade, tais como: gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa e fundamentalmente empresários diretamente interessados nos atuais encaminhamentos da educação no Brasil.

em ações focais e locais, ligadas às secretarias municipais de educação⁴ e secretarias de estado.

Outro fundamental e concomitante aspecto que confirma e direciona a necessidade de se estudar e compreender tais mecanismos é a elevadíssima ausência de transparência quanto aos procedimentos que envolvem: a relação da sociedade política com tais grupos empresariais, o foco de seus interesses e a sistematização de suas estratégias de atuação. Estamos diante de ações articuladas, não explicitadas, que se caracterizam por evidenciar, em distintos graus, a vinculação ao ideário neoliberal expressa na defesa e legitimação da privatização, no processo de focalização das políticas públicas e na descentralização de encargos sociais via parcerias público-privadas. Um conjunto de medidas que naturalizam e atualizam os novos princípios da organização da vida social; uma nova sociabilidade que legitima o individualismo como valor moral radical articulado que se articula à uma intensa, mas pouco orgânica "participação", consubstanciada numa democracia consentida⁵ (OLIVEIRA, BARROS, 2015), na medida em que trabalha, superficial e despolitizadamente, as contribuições da sociedade civil, através de seus múltiplos atores. Assim, concomitantemente às estratégias vinculadas ao empresariamento do fundo público, constata-se um processo de "publicização da lógica empresarial" fundamental e necessária à nova sociabilidade de cunho neoliberal: um processo que dissemina o ideário empresarial na ambiência e funcionamento individual das escolas públicas e impacta singularmente as políticas públicas de educação e o conjunto do sistema público escolar brasileiro.

Numa tentativa inicial de sistematização desse conjunto diversificado de determinações presentes no estudo pretendido sobre a presença da FL na educação pública no Brasil, essas duas categorias - "*empresariamento do espaço público*" e "*publicização da lógica empresarial*" - nos auxiliam a sistematizar a natureza das principais estratégias que vem sendo adotadas por grupos privados no âmbito da educação, tanto na formação política quanto na formação escolar. Uma ajuda que nos permite compreender o funcionamento do projeto "internacionalizado" de educação em curso no país, tendo em vista a dificuldade de acesso a fontes básicas para a construção de um conhecimento sistemático envolvendo a diversificada atuação do BM em diferentes contextos; o mesmo acontece com as dificuldades em relação ao mapeamento e compreensão do novo papel desempenhado pelo Estado, envolvendo tanto a sociedade política ou máquina institucional, quanto a sociedade civil, espaço de referência dos grandes grupos privados e suas ações.

Dessa forma, pautado pelos internacionalmente conhecidos processos de privatização, focalização, descentralização dos encargos e ênfase na lógica da

⁴ Dentre as ações locais, destacam-se as estratégias direcionadas às escolas das redes municipais em distintos Estados da federação, envolvendo: estratégias de formação dos diretores das redes públicas de ensino, políticas editoriais centradas na produção de livros didáticos, concepção de novas metodologias e formas de ensino, etc.

⁵ Partindo do pressuposto de que nas sociedades capitalistas, a democracia se explicita a partir do conjunto dos interesses de classes (FERNANDES, 1986; p. 50), "democracia consentida" é um conceito trabalhado por Oliveira e Barros (2015; p. 160) voltado à compreensão do contexto dos anos de 1995 a 2006 no Brasil (governos FHC e 1º. governo Lula da Silva) que expressa "uma relação social que se constrói por meio de princípios, práticas, estratégias e precisa da colaboração de classes trabalhadoras nessa construção. Esse processo de estímulo ao colaboracionismo pressupõe a execução de ações de responsabilidade social, na tentativa de reduzir as tensões e disputas entre classes e frações de classes (MARTINS, 2009). Na acepção gramsciana, essa participação visa a "excluir a grande política no âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo à pequena política" (GRAMSCI, 2003; p.21)."

participação (NEVES, 2002) que caracterizam o novo ideário do capital neoliberal, o estudo sobre o GL e a FL nos possibilitará compreender um fato novo: o papel que os grandes grupos privados têm desempenhado no âmbito da educação pública no Brasil de hoje. Um papel significativamente novo por parte do empresariado na medida em que, a despeito de todas as dificuldades existentes, a educação pública desde sua institucionalização tem sido historicamente trabalhada pelo Estado brasileiro, via sociedade política.

Para dar conta do encaminhamento do estudo em curso, o presente texto se estrutura em três partes. Uma introdução onde são apontados os pressupostos assumidos assim como as hipóteses que têm sido exploradas tendo em vista o uso das categorias apresentadas. Na continuidade serão desenvolvidas análises apoiadas nas categorias já apresentadas na introdução, só que apoiadas em distintas empirias: inicialmente será analisado o papel do GL, um dos maiores grupos privados do país, que marca a gênese de um complexo projeto educacional; posteriormente, serão elencadas algumas compreensões iniciais sobre a atuação da FL, uma das instituições do grupo, que se singulariza tanto pelo seu inovador papel no que se refere ao acesso ao fundo público quanto pelo desenvolvimento de atividades voltadas para a "gestão dos sistemas públicos de ensino no Brasil"⁶. Ao final desta parte são apresentadas algumas considerações gerais sobre o momento atual do estudo e suas possibilidades de desdobramentos.

O Grupo Lemann: a gênese de um projeto de educação

Gerada no bojo de diversas iniciativas concebidas e implementadas no âmbito da área educacional a partir dos anos de 1990 no Brasil, a FL se vincula ao GL, liderado pelo empresário suíço-brasileiro Jorge Paulo Lemann. Dono de um vasto portfólio de investimentos nacionais e internacionais, este empresário e seu grupo de investidores detém atualmente o controle de amplos conglomerados empresariais: a Anheuser-Busch InBev (AB InBev), considerada a maior cervejaria do mundo; a Kraft Heinz, quinta maior empresa de alimentos e bebidas do planeta; a Brands International, terceira maior operadora de *fast-food* do mundo; além das Lojas Americanas, quarta maior varejista do Brasil. Em matéria da Revista Veja, intitulada "*Lemann e o sonho de transformar a educação brasileira*", Jorge Paulo Lemann, referindo-se especificamente aos seus empreendimentos educacionais, deixa claro que tem uma nova obsessão e expressa um desejo que preocupa educadores e pensadores críticos da lógica do capital: "criar um projeto educacional de impacto sem precedentes no Brasil" (CERQUEIRA, 2017).

Diante de tão poderosa estrutura econômica, a compreensão do papel e do interesse da FL pela educação no Brasil tem suas origens nas ações desenvolvidas inicialmente no GL, palco das primeiras investidas voltadas para intervenções formativas e, portanto, gênese de um ambicioso projeto de educação empresarial vinculado ao ideário das novas estratégias de administração científica e de gestão do mundo do trabalho, mas - o que se destaca como mais impactante e inovador - estrategicamente

⁶ Site da Fundação Lemann, www.fundacaolemann.org.br, consultado em 13/03/2011.

relacionado às novas possibilidades de acumulação disponibilizadas pelo atual estágio de desenvolvimento do capital financeirizado. Sua primeira investida institucionalizada na educação se deu em 1991, com a criação da Fundação Estudar, vinculada ao Banco Garantia, de Jorge Paulo Lemann e outros sócios. Em seu sítio na *web*, a Fundação Estudar é descrita como: "uma organização sem fins lucrativos que acredita que o Brasil será um país melhor se tivermos mais jovens determinados a seguir uma trajetória de impacto. Por isso, disseminamos uma cultura de excelência e alavancamos os estudos e a carreira de universitários e recém-formados" (FUNDAÇÃO ESTUDAR, 2011, s./p. - *texto em html*). Sua missão é "criar oportunidades para gente boa sonhar grande e transformar o Brasil" e sua atuação se desenvolve a partir de 3 projetos: 1) "*Líderes Estudar*" - desenvolvimento profissional, integração em rede e apoio financeiro para cursar as melhores universidades do mundo; 2) "*Estudar Fora*" - histórias inspiradoras, oportunidades de bolsa e orientação para quem sonha viver uma experiência acadêmica no exterior; 3) "*Estudar Na Prática*" - entrevistas com líderes, o dia a dia de trabalho em diferentes setores e cursos que estimulam melhores decisões de carreira.

Numa sucinta análise, a Fundação Estudar se volta a uma "con-formação" de "jovens determinados a seguir uma trajetória de impacto", uma estratégica formação, concebida e gerada, não numa instituição escolar, mas num banco de investimentos. Tal Fundação evidencia a hegemonia do capital financeirizado, claramente preocupado e/ou interessado em estratégias formativas e educativas diferenciadas. Ao assumir o objetivo de "despertar o potencial de jovens brasileiros através da formação de uma comunidade de líderes, o estímulo à experiência acadêmica no exterior e o apoio à tomada de decisão de carreira" (WIKIPÉDIA, 2018, s./p. - *texto em html*), a Fundação exalta uma vivência no exterior articulada às histórias de vida de líderes que validam determinado caminho profissional. Ou seja, em suas primeiras investidas, as estratégias implementadas pelo GL na área da educação se deram no âmbito de uma gestão empresarial vinculada à lógica do capital financeiro claramente marcada pelo investimento na formação de lideranças - uma formação nova e específica para um novo sujeito neoliberal, submetido a forte lógica meritocrática articulada a uma proatividade em atualizar-se e aperfeiçoar-se continuamente e, sobretudo, de envolver-se organicamente com os objetivos da empresa. O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial (DARDOT; LAVAL, 2016). Trata-se de um novo homem necessário à nova sociabilidade do capital financeirizado.

Em outros termos, o dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado, e, mais ainda, o de compreender essas expectativas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-las e garantir a própria "empregabilidade", tornou-se, sob a teoria do capital humano, um "empreendimento" a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as. Um dispêndio a mais na agenda do/a portador/a da força de trabalho, mas que não deve ser visto como "custo" e, sim, como "investimento" [...] (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 102).

Nos anos que se seguem, as iniciativas educacionais do GL se ampliam e se complexificam, resultando num eficiente mecanismo de capacitação de jovens - uma capacitação voltada ao mundo empresarial, financeiro e do livre mercado, apoiada numa formação para o trabalho que ressignifica o que denomina "competências" e "qualidades" presentes em comportamentos e subjetividades relacionadas com os princípios de liderança, competitividade, empreendedorismo, privatização,

desregulamentação, flexibilização etc. Os requisitos da nova formação voltada aos jovens trabalhadores devem se pautar nos aportes de uma educação genericamente ampla, flexível e pragmática, voltada à resolução de problemas e ao desenvolvimento da capacidade para aprender novos processos.

[...] [o novo sujeito] deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. *Especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o EU a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. [...] a economia torna-se uma disciplina pessoal.* Foi Margareth Thatcher que deu a formulação mais clara dessa racionalidade: "A economia é o método. O objetivo é mudar a alma" (DARDOT; LAVAL, 2016; p. 328, 331 - grifos nossos).

Outro aspecto de destaque nas estratégias formativas do GL refere-se ao vínculo com um projeto globalizado que pauta o ideário e a agenda da nova administração científica voltada à uma sociabilidade obrigatoriamente flexível, descentralizada, centrada numa participação formal (e superficial) dos indivíduos. Tais aspectos estão presentes no projeto internacional de formação do sujeito neoliberal, concebido e legitimado através da produção de intelectuais orgânicos da burguesia dos países centrais; intelectuais de novo tipo, em sua maioria, vinculados a instituições que funcionam como *think tanks*⁷ da nova lógica da formação/educação neoliberal, ou seja, uma lógica em defesa da plena submissão da formação escolar e política às necessidades do mercado de trabalho, legitimadora do universo empresarial financeiro, do ideário privatista e promotora da pedagogia das competências articulada a uma educação flexibilizada, que se dá ao longo de toda a vida, de maneira fragmentada, através de múltiplas e diversificadas ofertas de pacotes educacionais disponibilizados num amplo mercado. Tendo em vista uma necessária disseminação na vida social, tais princípios são afirmados em impactantes megaeventos organizados em torno de intelectuais estrangeiros que vêm ao Brasil propagar suas incríveis e exitosas experiências educacionais e formativas. Fica evidente o uso do campo da educação como eficiente instrumento de mediação e disseminação das premissas do ideário neoliberal voltado para a construção da nova sociabilidade e do novo sujeito empresarial/neoliberal. Ou seja, o GL não só media e incrementa como dissemina o novo ideário, atuando hegemonicamente através de uma pedagogia política, sutilmente presente no dia a dia dos seus "colaboradores", trabalhando no âmbito de uma educação política e de uma educação escolar vivenciada em estabelecimentos de reconhecida excelência no desenvolvimento desses novos requisitos educacionais.

Numa tentativa de síntese parcial, vale afirmar que a atuação do GL no campo da educação no Brasil se caracteriza por duas estratégias de referência principais. Tanto pela valorização e disseminação dos princípios do mundo empresarial na sociedade, disseminada e implementada através da educação, o que resulta numa eficiente "publicização da cultura empresarial", quanto pelo que entendemos ser o mais

⁷ David Harvey assinala que o surgimento dos "*think tanks*" se dá nos anos de 1970, momento no qual o capital precisava de um projeto coletivo que organizasse uma frente ideológica em defesa das ideias neoliberais de Friedrich Hayek e Milton Friedman. Naquele contexto era impossível que tais iniciativas se organizassem nas universidades porque o movimento estudantil era forte demais e os docentes progressistas (RISAGER, 2016).

determinante aspecto dessa recente atuação de grupos privados - "o empresariamento do fundo público", uma novidade que convive harmonicamente com as tradicionais estratégias de acumulação da riqueza. Numa tentativa de sistematização inicial, a presença dessas duas estratégias de referência se expressa em graus distintos no conjunto das iniciativas educacionais desenvolvidas pelo GL, que se diferenciam em função dos públicos atingidos e seus específicos contextos: a) ações educativas com fins lucrativos, voltadas para a formação das elites; b) ações voltadas para a formação dos intelectuais orgânicos da nova sociabilidade neoliberal (através de eventos centrados em estudos, debates, reflexões e mecanismos de planejamento e sistematização das estratégias mais adequadas de intervenção na realidade educacional); e c) ações "ditas" filantrópicas, sem fins lucrativos aparentes.

No âmbito das ações com fins lucrativos e iniciativas de cunho educacional privado, o GL tem desenvolvido um mercado de educação gerenciado através de um fundo de investimentos denominado "*GERA Venture Capital*", descrito como uma "empresa focada em educação" que investe "em empreendedores de alto potencial com o duplo objetivo de gerar impacto relevante na educação e obter retornos financeiros atrativos". O mais recente investimento do "*GERA Venture Capital*" é uma *startup*⁸ que recentemente deu origem a *holding* Eleva Educação, inaugurada em janeiro de 2017, com o objetivo de construir uma rede de escolas de alta qualidade acadêmica (Cf.: CERQUEIRA, 2017). No momento, tal fundo articula quatro grandes redes de colégios dedicados ao ensino elementar, cursos pré-vestibular e cursos de idiomas que, juntos, compõem hoje o segundo maior grupo de escolas privadas do país.

Em se tratando das ações do GL voltadas para a formação dos intelectuais orgânicos da nova sociabilidade neoliberal, o destaque fica por conta do "*Projeto Transformar*", "pensado de forma a apresentar questões e sugestões que emergem de um universo [educacional] em ebulição". Suas ações se concentram em publicações de impacto visual e num evento anual de grandes proporções que conjuga palestras proferidas por intelectuais de referência no campo das novas reconfigurações neoliberais da educação no mundo e no Brasil. É um evento totalmente gratuito e seu público-alvo são pessoas convidadas, oriundas do setor privado e do setor público da educação, conjugando professores e profissionais da educação em geral envolvidos principalmente com a gestão da educação (pública ou privada), em seus múltiplos aspectos. No ano de 2014, foram trabalhados no evento "9 grandes temas transversais identificados como tendências na educação, suas definições e exemplos de aplicação", sendo cada temática complementada com questões, fontes, *links* e sugestões para uma pesquisa aprofundada. O conjunto do material impacta pelo apuro visual e tecnológico, além do nível de detalhamento presente na sua concepção - seja nas publicações em papel ou nos *sites* disseminados nas mídias. Dentre os temas trabalhados em 2014 e 2015, destacam-se os seguintes títulos de palestras: "Personalização: um caminho para cada aluno"; "Ensino híbrido: o poder de misturar o *on-line* e o *off-line*"; "Competências para o século XXI"; "O (novo) professor e sua formação"; "Como algumas redes públicas conseguiram flexibilizar seus modelos"; "Empreendedorismo em Educação"; dentre outros (Cf.: TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO, 2018).

⁸ Segundo a revista EXAME, "uma *startup* é um grupo de pessoas à procura de um modelo de negócios repetível e escalável, trabalhando em condições de extrema incerteza" (MOREIRA, 2016, s./p. - *texto em html*).

No âmbito das iniciativas educacionais filantrópicas e sem fins lucrativos "aparentes", o grande destaque fica por conta da FL, um estudo que, por ainda se encontrar numa fase introdutória, será apresentado através de questões ainda em processo de aprofundamento.

A Fundação Lemann e o empresariamento do fundo público

Até o momento, o grande destaque do estudo tem ficado por conta do papel desempenhado pela FL junto às redes de educação pública, com ênfase nos espaços das escolas públicas de Educação Básica no Brasil. Representando a grande novidade presente no recente papel dos grupos privados na educação, as parcerias público-privadas desenvolvidas entre as secretarias municipais de educação e grupos privados, tais como a FL, desenvolvem uma nova estratégia de acumulação da riqueza que passa a se dar através do acesso direto ao fundo público.

Ou seja, compreender o que está em jogo nessa nova estratégia burguesa de acumulação da riqueza pressupõe o entendimento articulado de distintas esferas de determinações: a) o entendimento das características superestruturais resultantes da lógica de funcionamento da sociedade vinculada ao capitalismo financeiro; b) a identificação das características do capitalismo periférico no contexto da realidade brasileira - o novo Estado burguês e suas novas formas e atuação; e c) o novo papel dos APH expressos em estratégias de atuação presentes em instituições como a FL.

A seguir são apresentados os aspectos que irão direcionar cada uma das esferas explicativas da nova acumulação burguesa no Brasil a serem posteriormente aprofundados na pesquisa.

O primeiro conjunto de determinações a ser resumidamente apresentado refere-se ao entendimento das estratégias de acumulação, legitimadas e implementadas pela atual etapa do capitalismo financeirizado. Em relação estreita com a mundialização do capital, trata-se de uma etapa particular do estágio imperialista compreendido como a dominação interna e internacional do capital financeiro. Segundo Chesnais,

O crescimento espetacular das transações financeiras foi um dos fatos mais significativos da década de 80 e já marcou os primeiros anos da década de 90. Efetivamente, a esfera financeira representa a ponta-de-lança do movimento de mundialização da economia; é nessa esfera que as operações do capital envolvem os montantes mais elevados; é aí que sua mobilidade é maior; é aí que, aparentemente, os interesses privados recuperaram mais completamente a iniciativa, em relação ao Estado (CHESNAIS, 1998; p. 11).

Articulado às estratégias do novo regime de acumulação com dominância financeira se situa o segundo conjunto de determinações que conjuga as características e a subalternidade de um capitalismo periférico como o brasileiro, o que articula aspectos tais como: o comportamento dos grupos privados e suas novas estratégias de acumulação de riqueza; o novo papel do Estado no Brasil - um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para os grandes grupos privados; as novas estratégias de gestão da dívida pública, e, nesse contexto presença das novas possibilidades de captura e punção do fundo público.

No contexto da financeirização do capitalismo, da hegemonia do capital portador de juros com apoio dos Estados nacionais, e de crise estrutural desse modo de produção e reprodução social, a dívida pública se torna um mecanismo fundamental de punção da riqueza socialmente produzida, engendrando também a expropriação de direitos, por meio da captura, da punção do fundo público. Trata-se de uma dinâmica que envolve todos os trabalhadores ao sul e ao norte da Linha do Equador, mediada evidentemente pelas especificidades e pela correlação de forças entre as classes e seus segmentos em cada espaço nacional (BEHRING, 2017; p. 11; grifos meus)

Já a compreensão do novo papel do Estado brasileiro no remete aos anos de 1995, primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso que deu início ao processo de reorganização do Estado brasileiro através da implantação da reforma do aparelho de Estado, coordenada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que legitimou as chamadas "entidades públicas não estatais", também denominadas "entidades do terceiro setor", "entidades sem fins lucrativos", "organizações não governamentais", "organizações voluntárias" e "organizações públicas não estatais", também conhecidas como ONGs.

No âmbito do terceiro conjunto de determinações se colocam as características centrais do que denominamos de empresariamento do fundo público, um novo e estratégico mecanismo de acumulação da riqueza da burguesia via acesso ao fundo público. Através das parcerias público-privadas, grupos privados como a FL se articulam às secretarias municipais e estaduais de educação. Uma situação multifacetada que para além do uso do fundo público e suas implicações, acaba materializando os princípios de referência neoliberal da educação pública, impactando e influenciando distintas dimensões do processo da escolarização pública: suas escolas, os professores das redes de ensino, e fundamentalmente crianças, jovens e adultos das classes menos favorecidas.

Ainda que de maneira incompleta, o atual estágio do estudo pretendido aponta questões que nos permitem concluir que o projeto de educação empresarial praticado por grupos privados tais como o GL e a FL, materializam o novo papel que vem sendo assumido pelo empresariado brasileiro em relação à educação em geral e à educação pública no Brasil, em particular. Tais projetos se constituem numa exitosa iniciativa organicamente concebida pela ofensiva empresarial hegemonizada pelo capital financeiro em âmbito mundial, direcionada à construção coercitiva do consenso sobre a nova sociabilidade do capital.

Conclusão

Ainda que de maneira incompleta, o atual estágio do estudo pretendido aponta elementos que nos permitem concluir que o projeto de educação empresarial praticado por grupos privados, tais como o GL e a FL, efetivamente materializam o novo papel que vem sendo assumido pelo empresariado brasileiro em relação à educação em geral e à educação pública no Brasil, em particular. Cabe afirmar que, diante da complexidade das estratégias adotadas, da falta de transparência e do volume de informações envolvidas nessas novas formas de ação empresarial, constata-se a necessidade de se trabalhar para compor um amplo mapeamento e respectiva compreensão dos mecanismos e estratégias utilizadas.

O que se destaca nas análises elaboradas é o fato de que tais transformações envolvendo tanto o novo papel do Estado quanto e a nova atuação dos grupos empresariais, também tem ocorrido em outros países tendo em vista o fortalecimento de um liberalismo clássico radical, numa conjuntura onde os direitos políticos e sociais tem sido significativamente relegados a um segundo plano. O novo modelo de sociabilidade em questão, precisa de uma sociedade centrada no individualismo como valor moral radical; um indivíduo inserido no livre-mercado, que faz escolhas num ambiente concorrencial e que não conta com o Estado para viabilizar sua existência. Nesse contexto as desigualdades sociais se justificam sendo percebidas, não como um tendencioso desequilíbrio econômico, mas como uma nova hierarquia social que se explica pela desigualdade de mérito. O ingrediente fundamental para o estabelecimento dessas transformações que se fazem necessárias à nova sociabilidade, é a educação e a escola. Segundo Freitas (2019), através da educação e da escola, têm se dado processos de distintas naturezas (gerenciamento empresarial da escola, processos avaliativos externos e internos, bases comuns e currículos superficializados etc.) que têm como foco familiarizar tanto os profissionais da educação quanto os estudantes com a lógica da concorrência e com a vivência da meritocracia.

Tais projetos se constituem em uma exitosa iniciativa organicamente concebida pela ofensiva empresarial hegemônica pelo capital financeiro em âmbito mundial, direcionada à construção coercitiva do consenso sobre a nova sociabilidade do capital. Ou seja, o estudo desenvolvido sobre o GL e a FL é parte de um projeto global que se desenvolve com ampla capilaridade, envolvendo distintas dimensões. Assim concluímos nosso esforço em apontar as amplas determinações que nos permitem compreender criticamente as estratégias que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da educação, da formação política e da formação escolar pública no Brasil de hoje.

Referências

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo, Ed. Cortez, 2017. 117 p.

BEHRING, Elaine Rossetti. **A Dívida e o calvário do Fundo Público** IN: Revista ADVIR - Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. No. 36 (julho de 2017). Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília (DF): 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>, acesso em 01/04/2018.

CERQUEIRA, Sofia. Lemann e o sonho de transformar a educação brasileira. Rio de Janeiro: Abril, 2017. **Veja Rio**. Disponível em: <<http://vejario.abril.com.br/cidades/lemann-e-o-sonho-de-transformar-a-educacao-brasileira/>>, acesso em 04/02/2017.

CHESNAIS, François. Introdução Geral IN: CHESNAIS, François (org.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, François et al. **Uma nova fase do capitalismo ?** São Paulo: Xamã, 2003. (Seminário marxista: questões contemporâneas).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FONTES, Virginia. **Sociedade civil empresarial e a educação pública - qual democracia?**, 2018 (mimeo.).

FREITAS, Luiz Carlos. Entrevistando Luiz Carlos de Freitas. **Boletim GEPEC/FACED/UFBA**, Salvador, Bahia, Brasil, dezembro de 2019 - ano 4, n.7.

FUNDAÇÃO ESTUDAR. **Fundação Estudar – Documentários 20 anos**. S./l.: 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XoDMzfHC9RY>>, acesso em 31/03/2018.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos**. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do Cárcere, v. 03**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo IN: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

[MOREIRA, Daniela. O que é uma startup? Revista Exame PME, Rio de Janeiro, 03/02/2016. Disponível em: https://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-startup/, acesso em 01/04/2018.](https://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-startup/)

[NEVES, Lucia M. W. \(Org.\). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.](#)

_____. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: Osmar FÁVERO; Giovanni SEMERARO. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, v. 1, p. 163-174.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti; BARROS, Vanja da Rocha Monteiro. Mudanças nas estratégias políticas de implantação da reforma da escolarização básica IN: [NEVES, Lucia M. W.; MARTINS, André \(Orgs.\). Educação Básica: tragédia anunciada ?. São Paulo: Xamã, 2015.](#)

PEREIRA, João Marcio; PRONKO, Marcela. **A Demolição de Direitos**. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PRONKO, Marcela A. Modelar o comportamento: novas estratégias do banco mundial para a educação na periferia do capitalismo. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019 – ISSN 2526-2319

RISAGER, Bjarke Skærlund. **Neoliberalismo é um projeto político**: entrevista com David Harvey. Tradução de Sean Purdy. S./l.: 27 de julho de 2016. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/neoliberalismo-e-um-projeto-politico-entrevista-com-david-harvey/>>, acesso em 01/04/2017.

TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO. Sobre. S./l.: Fundação Lemann; Porvir; Inspirare; Instituto Península, 2018. Disponível em <<http://transformareducao.org.br/>>, acesso em 01/04/2018.

WIKIPÉDIA. **Jorge Paulo Lemann**. S./l.: Wikimedia, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jorge_Paulo_Lemann>, acesso em 23/03/2017.

Submetido em: 30-11-2019

Aceito em: 23-12-2019

VEIAS ABERTAS PARA A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: supremacia da lógica empresarial

OPEN VEINS FOR PRIVATIZATION IN BRAZILIAN
EDUCATION: supremacy of business logic

VENAS ABIERTAS DE LA PRIVATIZACIÓN EN LA
EDUCACIÓN BRASILEÑA: supremacía de la lógica de
negocio

*Jussara Marques de Macedo¹
Vânia Cardoso da Motta²*

Resumo: este artigo resulta de pesquisas que buscam compreender os recentes encaminhamentos de políticas públicas de educação brasileiras, face ao processo da inserção do *ethos* empresarial na gestão das redes públicas de educação básica, no contexto da reforma da administração pública. Por meio de análise de documentos e de dispositivos legais, o artigo indica a configuração da correlação de forças políticas nos governos do Partido dos Trabalhadores. Aponta a ocorrência do que classifica como “união pessoal” entre governo, organizações da sociedade civil empresarial/acadêmicas e integrantes de movimentos sociais combativos, no período de 2007 a 2015, sob argumento de estar referendado pelos conceitos de Estado Ampliado e de Estado Educador de Gramsci. A análise indica a supremacia da lógica privatista empresarial como principal referência do conjunto das políticas públicas de educação básica implementadas neste período. É neste sentido que o artigo conclui que foram “abertas as veias” para a privatização da educação no país.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação – Reforma do Estado – Gestão Empresarial – Estado Ampliado – Estado Educador.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Doutorado em Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa (2018). Atua como professora adjunta do Departamento de Administração Educacional (EDA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH). É membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). É pesquisadora da Rede Universitas-BR. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6641-3164>. E-mail: jussara0712@gmail.com

² Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-doutorado em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora-líder do Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7946-928X>. E-mail: vaniac.motta@gmail.com

Abstract: this article results from researchs that seeks to understand the recent referrals of the public education policies in Brazil, in view of the inserting process of corporate management's ethos in public networks of basic education in the context of public administration reform. Through analysis of documents and legal provisions, the article indicates the configuration of the correlation of political forces in the Partido dos Trabalhadores governments. It points to the occurrence of what it classifies as a "personal union" between government, business/academic civil society organizations and members of combative social movements, from 2007 to 2015, on the grounds of being endorsed by the concepts of Extended State and Educator State of Gramsci. The analysis indicates the supremacy of the corporate privatist logic as the main reference of the set of public basic education policies implemented in this period. It is in this sense that the article concludes that veins were opened for the privatization of education in the country.

Keywords: Public education policies – State Reform – Business Management – Extended State – Educator State.

Resumen: este artículo es el resultado de investigaciones que buscan comprender las referencias recientes de las políticas de educación pública en Brasil, en vista del proceso de inserción del ethos de la gestión empresarial en las redes públicas de educación básica en el contexto de la reforma de la administración pública. A través del análisis de documentos y disposiciones legales, el artículo indica la configuración de la correlación de las fuerzas políticas en los gobiernos del *Partido dos Trabalhadores*. Señala la ocurrencia de lo que clasifica como una "unión personal" entre el gobierno, las organizaciones de la sociedad civil académica/empresarial y los miembros de movimientos sociales combativos, de 2007 a 2015, con el respaldo de los conceptos de Estado Extendido y Estado Educador de Gramsci. El análisis indica la supremacía de la lógica privatista corporativa como la referencia principal del conjunto de políticas públicas de educación básica implementadas en este período. Es en este sentido que el artículo concluye que se abrieron vetas para la privatización de la educación en el país.

Palabras clave: Política Pública Educacional – Reforma del Estado – Gestión Empresarial – Estado Expandido – Estado Educador.

Introdução

Este artigo resulta de pesquisas que buscam compreender os encaminhamentos de políticas públicas de educação no Brasil, face ao processo da inserção do *ethos* de gestão empresarial nas redes públicas de ensino da educação básica desde os anos 1990 e a configuração da correlação de forças nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que estabeleceu "união pessoal" (LENIN, 2005, p. 41) entre governo e organizações da sociedade civil empresarial e acadêmicas e integrantes de movimentos sociais combativos.

Motivadas pelos drásticos cortes no financiamento na pasta da Educação que afetaram todos os níveis da educação escolar no início de 2015, fazemos a seguinte pergunta: por que estamos perdendo essa batalha?

Um norte para tentar responder essa questão foi analisar as forças sociais que disputam os encaminhamentos de políticas públicas de educação na atual conjuntura e pensar as táticas de resistência e de enfrentamento. Para tal, nos referendamos no conceito de Estado Ampliado em Gramsci (2000), para apreender a dinâmica de

correlação de forças no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Estado Educador como uma de suas funções.

Mendonça (2014, p. 34) explicita que este conceito de Gramsci "permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política)". Ratificando o ponto de vista de Mendonça, Frigotto (2011, p. 236-237) aponta que analisar qualquer fenômeno no campo das ciências humanas e sociais na perspectiva da totalidade histórica – das contradições, das mediações e das determinações históricos sociais – deve-se buscar a relação orgânica entre o estrutural e o conjuntural.

A fim de trazer elementos para nossas reflexões, neste artigo nos propomos analisar alguns fatos da recente história de luta pela educação pública brasileira, resgatando o processo de "reforma" do aparelho de Estado que teve início nos anos 1990, pautando-nos em referencial teórico crítico. Entendemos que se tratou de um movimento orgânico de conjuntura no âmbito superestrutural que implicou em profundas mudanças nos encaminhamentos de políticas públicas de educação brasileira e que resultou na supremacia da lógica privatista empresarial em todas as instâncias públicas de ensino.

Neste sentido, optamos por uma pesquisa de caráter bibliográfico, com análise documental e enfoque qualitativo por considerar o contexto histórico fundamental para chegarmos à essência do fenômeno, analisando-o a partir das categorias da totalidade, da especificidade e da contradição. Buscamos compreender o fenômeno analisado, qual seja, o processo de "reforma" do Estado brasileiro e a participação dos empresários nas instâncias públicas de ensino, intencionando analisar a coisa em si (KOSIK, 1969), principalmente quando nos referimos à nova lógica da participação da sociedade civil. Tomamos como principais referências empíricas o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL.MARE, 1995), o *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL.MEC, 1993), o Projeto de Lei Nº 8.035/2010 (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010) e a Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL. CASA CIVIL, 2014).

Estado educador, Estado ampliado

Entendemos que a concepção de Estado ampliado em Gramsci (2000) nos auxilia na análise dos encaminhamentos de políticas públicas da educação brasileira, uma vez que esta consiste em compreender que existe uma unidade dialética entre sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI, 2000). Com isso, corrobora para identificarmos a dinâmica de correlação de forças que se estabeleceu nessa estreita relação, em especial, no decorrer dos governos do PT (2003-2016), em particular, no âmbito do MEC.

Gramsci (2000) indica dois momentos em que se estabelece a relação entre hegemonia, função do Estado e educação. No primeiro momento, o autor discorre sobre a natureza da função educativa do Estado moderno, tendo em vista o processo de construção da formação social capitalista e a primazia da burguesia. No segundo momento, analisa os mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no

capitalismo avançado, onde as formações sociais se tornam mais complexas com a constituição de "aparelhos 'privados' de hegemonia", isto é, organizações da sociedade civil que defendem o domínio político e econômico da classe dirigente por meio do consenso da classe dominante (imprensa, mídia, partidos políticos, igrejas, escolas), como entidades que se formam como trincheiras no âmbito das disputas intelectual e moral, da direção política e do consenso, enfim, da hegemonia.

Discorrendo sobre a natureza da função educativa do Estado burguês, Gramsci observa:

A revolução provocada pela classe burguesa [...] na função do Estado consiste especialmente na vontade de conformismo [...]. As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes: a concepção de castas fechadas. A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se "educador" (GRAMSCI, 2000, p. 271).

Gramsci ressalta o caráter revolucionário do Estado moderno em sua gênese, na função de educar o conformismo da classe dominada, no sentido de assimilar as perspectivas cultural e econômica burguesas; educar para a nova sociedade, moderna, urbana, que exigia a formação de um novo tipo de homem e de trabalhador. O que levou a constituir um tipo novo de escola, uma escola que absorvesse a grande massa de trabalhadores e que atendesse a necessidade de formação de quadros específicos para ocupar posições diferenciadas nos setores produtivos, burocráticos e policial-militar.

O fato é que o sistema capitalista foi se desenvolvendo até os tempos atuais alterando seu padrão de acumulação e de reprodução, isto é, estabelecendo novas formas de organização da produção e de mecanismos políticos e ideológicos relacionados, a fim de cimentar as bases do bloco histórico constituído. Nesse sentido, a função educadora do Estado moderno ainda é essencial, talvez cada vez mais dada intensificação de suas contradições, e a escola se mantém como principal aparelho para ajustar a força de trabalho às necessidades dos ciclos econômicos, políticos e ideológicos. Como afirma Gramsci:

[...] tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a "civilização" e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2000, p. 23).

Mas o que Gramsci (2000) identifica no capitalismo avançado e que nos remete à sua concepção ampliada de Estado é que essa sua função educativa passa a ser atravessada pelas lutas de classes, a partir do momento em que a classe trabalhadora se organiza e faz pressão ao Estado por garantias de seguridade social. No âmbito da educação escolar, a classe trabalhadora passa a travar uma luta que perpassa tanto pela questão do acesso à educação pública, como direito social, quanto pela concepção político-pedagógica dessa educação escolar. A questão central é a garantia da educação pelo Estado, mas sem o exercício de sua função educadora, tendo em vista a recusa da formação humana para a conformação/assimilação da lógica burguesa e nos restritos marcos da qualificação para o mercado.

A dinâmica dessa correlação de forças entre as classes fundamentais, capitalistas e trabalhadores, varia conforme especificidades histórico-políticas de cada formação social. Daí identificarmos países, avançados ou não, onde é possível observar que a universalização da educação básica, por exemplo, bem como a formação ampliada, já não são questões. Contudo, na grande parte dos países de capitalismo dependente (FERNANDES, 1981), o Estado garantiu parcialmente a educação da população, visto que o capital aqui instalado ainda não demandava uma ampla força de trabalho com maior nível de escolaridade.

Isso explica que, para além das necessidades imediatas de desenvolvimento da força produtiva, o nível de acirramento das disputas em cada formação social também depende da complexidade da sociedade civil, isto é, do nível de desenvolvimento econômico, do grau de organização das classes fundamentais e do nível de consciência da classe dominada na dinâmica de correlação de forças. Gramsci (2000), diante de uma sociedade em que a participação política foi ampliada, observou que a arena de disputa pela conservação ou superação da hegemonia dominante passou a se realizar no âmbito da sociedade civil, portanto, por meio dos "aparelhos 'privados' de hegemonia". À função de domínio do Estado burguês foi incorporada a função de hegemonia. Já não bastava impor uma vontade. A partir da pressão dos trabalhadores organizados, o exercício do poder passa pela obtenção do consenso da classe dominada e é blindada, quando necessário, pela coerção. Assim, retomando Gramsci:

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido (de obter a hegemonia): mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e culturais das classes dominantes (GRAMSCI, 2000, p. 284).

O pensamento do referido autor se desenvolve buscando responder quais seriam as táticas para encaminhar a estratégia revolucionária para outra ordem social, num contexto em que as trincheiras da "sociedade civil burguesa" estavam mais sólidas e complexas. Vários aparelhos privados de hegemonia burguesa disputavam com mais condição política e ideológica a manutenção de sua hegemonia. Para enfrentar essas trincheiras e o Estado burguês, Gramsci indicou a "guerra de posição", por meio da formação de trincheiras dos trabalhadores, isto é, com a formação de seus aparelhos privados de hegemonia (sua imprensa, suas escolas, seus partidos, sindicatos, entidades etc.), vale destacar, no âmbito da sociedade civil.

A concepção de sociedade civil como arena de disputas requer compreender que suas organizações – das classes e frações de classe dominantes e da classe dominada – estão em permanente enfrentamento, buscando ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso. Isto é, não há em Gramsci uma concepção de Estado estática ou monolítica, ao contrário, o Estado é atravessado pelas pressões das correlações de forças entre classes e frações de classes. Por outro lado, Gramsci (2000) não despreza que a função do Estado burguês é refrear o antagonismo de classes, a fim de manter o domínio econômico, político e cultural. Mas, no capitalismo avançado, na constituição ampliada do Estado, esse processo se realiza por meio das duras trincheiras que educam, formam opiniões, disputam a direção político cultural, mediante a coerção e o consenso.

Frente à essa fortaleza política e ideológica, quando se busca analisar a dinâmica de correlação de forças numa determinada formação social e conjuntura é importante identificar os diversos momentos e níveis da disputa travada. Para Gramsci (2000) a disputa pode ser travada em três níveis de consciência política: 1) no âmbito econômico-corporativo – quando categorias profissionais se organizam para defender seus interesses imediatos, do tipo, aumento salarial, redução da jornada de trabalho, melhores condições de trabalho, etc.; 2) no âmbito estatal-corporativo – quando essas categorias profissionais específicas atingem a consciência de interesses comuns num grupo social mais amplo e se organizam coletivamente para fazer pressão junto ao Estado “no terreno da obtenção de uma igualdade político-jurídica”; 3) no que denominou momento ético-político – “fase mais estritamente política” (GRAMSCI, 2000, p. 41), uma vez que os momentos corporativos (econômico e estatal) são superados, passa-se a disputar a hegemonia, isto é, conduzir um processo de construção da unicidade dos fins econômicos, políticos e, fundamentalmente, promover a unidade intelectual e moral.

Entendemos que os ganhos relativos ao âmbito político-jurídico, dos direitos político e social, fazem parte da dinâmica de correlação de forças, indicam conquistas da classe subalterna, mas não imprimem, necessariamente, um avanço no âmbito ético-político, uma vez que “os interesses dos grupos dominantes permanecem” (GRAMSCI, 2000, p. 42) com o consentimento da classe dominada e conformada com o atendimento da demanda.

A arma central da classe dominante é obter o consenso, “por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento –, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2000, p. 265). A formação da “opinião pública” está estreitamente ligada “à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força”. Nesse sentido, quando o Estado necessita aplicar uma “ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada” (GRAMSCI, 2000, p. 265).

Tendo em vista os últimos encaminhamentos das políticas públicas da educação brasileira, devemos perguntar: como é possível obter consenso de medidas que encaminham para o desmonte da educação pública – seja no âmbito do financiamento, seja pela supremacia da concepção econômica da educação? A ampliação do acesso à educação escolar apresenta várias facetas: na educação superior se dá em meio ao crescimento da rede privada incorporando recursos públicos e às dificuldades de permanência dos alunos das camadas populares; na educação básica com as parcerias público privadas ofertando cursos aligeirados de “aceleração” do ensino ou de “qualificação” profissional voltado para o trabalho simples. Enfim, uma expansão para menos (ALGEBAILLE, 2009) no tocante ao conhecimento, e para mais, na expansão do mercado educacional.

Avaliar como vem se realizando a correlação de forças no âmbito dos encaminhamentos dessas políticas públicas de educação nos leva ao exercício de buscar responder outra questão: Como é possível obter consenso de medidas que

encaminham para o desmonte da educação pública, uma vez que trata-se de um processo que vem se consolidando a partir da contrarreforma do Estado?

Pressupostos da contrarreforma do Estado e da educação

Refletir sobre estratégias de resistência políticas, nos leva a compreender, também, que as novidades relacionadas às políticas públicas de educação em curso no Brasil estão sendo encaminhadas e ajustadas ao processo de contrarreforma do Estado, implementado nos anos 1990, em acordo com os princípios difundidos por organismos internacionais como parte do padrão compósito da hegemonia do grande capital.

Para averiguar tal ajustamento, cabe salientar que nos últimos anos do século XX, os países capitalistas experimentaram uma profunda crise econômica que convergiu na implementação das políticas neoliberais. No entanto, em curto tempo, tais bases políticas e ideológicas são colocadas em xeque dada as duras consequências para a classe trabalhadora que reagiu frontalmente. Ao final dos anos 1990, alguns ajustes foram necessários para amenizar as mazelas sociais, a fim de conter as tensões políticas e impedir a possível ruptura da coesão social. Nestes anos, buscou-se atribuir uma face mais humana ao capital (MOTTA, 2012). Em 31 de janeiro de 1999, no *Fórum Econômico Mundial*, em Davos, governantes e dirigentes de organismos internacionais realizaram um *Pacto Global* e, em 8 de setembro de 2000, os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e outros organismos internacionais definiram os *Objetivos do Desenvolvimento do Milênio*, com foco central no "combate" à pobreza e à miséria no mundo.

No caso brasileiro, a efetivação das políticas neoliberais, como política de Estado, deu-se tardiamente em meio a esse processo de ajuste e em busca da harmonização das relações sociais capitalistas. Operada no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da *Reforma Administrativa do Aparelho do Estado* no ano de 1995 (MARE, 1995), não deixou, contudo, de imprimir caráter de contrarreforma. Tratava-se da segunda contrarreforma administrativa, mais conhecida como "reforma gerencial" cujo objetivo primeiro foi tornar o aparelho do Estado mais eficiente, no sentido de criar condições favoráveis ao novo padrão de acumulação e reprodução do capital. Dentro desta lógica, foram definidos os principais elementos da "reforma", a saber: 1) inserir o Brasil no "mundo globalizado"; 2) promover o "estado social" não universal; 3) promover o *accountability* ou a política de responsabilização; 4) inserir mecanismos de competitividade, meritocracia, bônus, com o controle de desempenhos e resultados; e, 5) difundir a concepção de "público não estatal". Tais medidas retratam a opção política do Estado brasileiro de inserção no mercado globalizado, mantendo a relação dependente e subordinada aos mercados dos países de capitalismo central.

Destacamos, entre as mudanças da abordagem gerencial, o princípio de *accountability* (responsabilização) ou de controle. Este baseia-se na "responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados" (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). A responsabilização é "também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o

superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade" (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31).

Nesta concepção, o Estado de caráter público não-estatal é, dentre outras coisas, o espaço da democracia participativa direta, que permite o envolvimento dos cidadãos nos assuntos públicos, porém como mecanismo de consenso. Nesta perspectiva são três os fatores que se relacionam e que devem pressionar a democratização e a pluralização das formas de representação política: o primeiro é "a descentralização da política; o segundo é o aumento da diversidade social; o terceiro é a crescente preocupação com a defesa do patrimônio público" (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). Essa ideia de "democracia participativa direta" traz o sentido de implementar novas formas de representação social, na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuírem para as "transformações" necessárias na sociedade. Do nosso ponto de vista, se limita a outra noção, a de "empoderamento", que significa não apenas a participação individual de cada cidadão (ou de grupos sociais) visando coordenar ações coletivas e solidárias voltadas para suas necessidades imediatas, dentro do possível, dentro da ordem, mas, sobretudo, o envolvimento das Organizações Não Governamentais (ONG) e dos empresários.

Percebe-se que nesse processo de contrarreforma do Estado brasileiro foi dado um valor exacerbado à governança democrática frente a intensificação das mazelas sociais, uma vez que a mera democracia representativa não daria conta das questões de governabilidade. Assim, torna-se necessário o envolvimento ou o consenso de "todos". Para Bresser-Pereira (2008), a administração pública gerencial, quando substitui o termo "controle" por "responsabilização", ao mesmo tempo dá à responsabilização social um papel político maior, possibilita, ainda, uma forma mais compatível com a democracia do que aquela experimentada na administração pública de caráter burocrático.

Como não podia ser diferente, esse processo de contrarreforma do Estado reflete na educação brasileira, a partir da promulgação da Lei 9.394/96, quando se evidenciava novas formas de controle do capital sobre a educação por meio do modelo gerencialista, que trouxe à baila, uma nova forma de resolver os problemas da suposta "má qualidade" da educação, por meio do controle da gestão educacional e do trabalho docente (MACEDO, 2012; 2011; 2017).

Com esta lógica gerencial, que imprime princípios neoliberais de Estado-mínimo e de "governança" e que exige o envolvimento de "todos" nas questões públicas, os empresários – que a partir do *Pacto Global* são vistos como protagonistas fundamentais no processo de ajuste das políticas neoliberais – passaram a se autodenominar como os salvadores da "escola falida".

Diante do exposto, podemos afirmar que o processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001), que se realiza não somente na venda da mercadoria ensino, mas também pela direção dos empresários na formação do trabalhador de novo tipo, no contexto de "desemprego estrutural" (ANTUNES, 2003), influencia, sobremaneira a agudeza da lógica do mercado no processo de ensino.

A este processo Santos (2012) denominou "pedagogia de mercado", pois, pode-se dizer que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na "circulação"

ou "distribuição" da oferta de escolas privadas, trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. Assim:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas (SANTOS, 2012, p. 20).

No que se refere à Educação Básica pública, esta lógica do mercado tem se consubstanciado por meio de "parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de 'mérito' do mercado" (SANTOS, 2012, p. 21). Aliás, tal encaminhamento já estava previsto no documento da *Comissão Econômica para a América Latina e Caribe* (CEPAL) quando afirmou que é "necessário deixar de encarar a educação, a capacitação e a investigação como compartimentos estanques, e avançar em direção a um enfoque sistêmico, que integre essas três dimensões entre si e todas elas com o sistema produtivo" (CEPAL.UNESCO.MEC, 1993, p. 9). Tal pensamento tem sido permeado pela ideologia da chamada pós-modernidade vinculada à lógica da "sociedade pós-capitalista" do descrédito às afirmações da modernidade, da diminuição de crédito da vanguarda revolucionária, da transformação da cultura em mercadoria, da emergência de novas forças políticas necessárias à manutenção do capital e do colapso das ideologias clássicas de sociedade e do sujeito (MACEDO, 2011; 2012; 2017).

Neste cenário, o poder do capital se mostra potencializado de forma tão elevada que até mesmo alguns setores progressistas passaram aceitá-lo, dando origem ao que Eagleton (1998, p. 32) considerou um tipo de "analfabetismo político" "com seu culto da moda teórica de brilho efêmero e superficial e do consumo intelectual instantâneo", característica da dita pós-modernidade (ANDERSON, 1999 e HARVEY, 2005). Esta, talvez, tenha colaborado com as condições ideológicas necessárias na definição das políticas educacionais para o século XXI. Neste movimento, evidenciamos a articulação direta entre a administração capitalista ligadas às novas formas de organização do trabalho, da administração e da gestão nas diferentes instituições sociais ligadas a uma nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos trabalhadores, sendo a educação, elemento indispensável para a materialização deste ideal.

As definições de políticas públicas da educação básica brasileira em curso se deram calcadas nas orientações dos organismos internacionais, cujas referências documentais surgiram a partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 como o documento da CEPAL (CEPAL.UNESCO.MEC, 1993) que coloca a educação e o conhecimento como eixo de transformação da sociedade ligado à equidade e, o relatório da UNESCO de 1996 (DELORS, 2001), conhecido como *Relatório Jacques Delors*. No Brasil, o marco regulador da contrarreforma educacional foi o *Plano Decenal de Educação* (1993), com expressão máxima na Lei 9.394/96. No que se refere aos teóricos do capital, a produção de Guiomar Namó de Mello foi fundamental para a afirmação da proposta neoliberal na educação, principalmente porque a escola, no atual patamar de desenvolvimento da sociedade capitalista, deve preparar para o exercício da cidadania moderna e para a competitividade.

No Brasil, a tradução desses objetivos estratégicos em objetivos de gestão deveria ter, como ponto de partida, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las (MELLO, 2005, p. 64).

Ou ainda:

O padrão de gestão imprime uma forma de conduzir o processo de formulação e implantação de políticas que deve permear o sistema como um todo, embora algumas de suas características sejam mais importantes a nível nacional ou regional e outras a nível local ou do estabelecimento escola (MELO, 2005, p. 80).

A necessidade de reforma da Educação Básica à luz da contrarreforma do Estado justifica-se, segundo Mello (2005), pela pouca eficiência da escola, expressa nos elevados índices de evasão, repetência, desperdício de recursos e despreparo do professor. Ela defende, ainda, que o conhecimento será indispensável para o alcance e disseminação da equidade social, ou seja, ele é o único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano. Assim:

Espera-se que a escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (MELLO, 2005, p. 36).

Não causa estranheza, portanto, que a mesma ideia foi defendida pela UNESCO em 1996, pautada no discurso de que a "educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro" (DELORS, 2001). Para a solidificação de tal discurso, elencou os quatro pilares da educação, ou seja, os quatro pilares do conhecimento indispensáveis e necessários para a educação do século XXI, a saber:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2001, p. 90 – grifos do autor).

Evidencia-se, portanto, uma concepção de conhecimento para estabelecer um novo paradigma de conhecimento e aprendizagem de modo que as políticas possam "contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta e democrática" (DELORS, 2001, p. 14). Não nos resta dúvidas de que se trata de uma democracia nos moldes da sociedade capitalista ao mesmo tempo em que contribui para a subserviência individual e dos povos. Para que seja estabelecido o novo paradigma, com base no conhecimento, faz-se necessário a reforma da educação, visando sua adequação ao novo momento de reestruturação da sociedade capitalista ao mesmo tempo em que serve como instrumento para sua perpetuação (Cf.: SOUZA, 2013; 2015).

Na perspectiva conservadora, as políticas educacionais devem estabelecer relações "entre os sistemas educacional, de capacitação e de investigação científico-tecnológica entre si, bem como as relações destes com o sistema produtivo" (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html*). Por isso, as reformas políticas na área educacional deverão levar em conta

[...] uma institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; respeito ao impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação em matéria científico tecnológica; políticas dirigidas à responsabilização na gestão educacional, e; finalmente, políticas voltadas para a cooperação regional e internacional no campo da educação e do conhecimento (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html*).

As atribuições relacionadas à capacidade de responsabilização na gestão educacional podem ser entendidas a partir da capacidade do gestor de

[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico-tecnológico, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a ideia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científico tecnológico (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html* – grifos do autor).

Sendo assim, o gestor escolar contribuirá com a ideia de que a educação para o século XXI deve ser capaz de promover o desenvolvimento do espírito humano, a competência para resolver problemas e ter um espírito criativo e flexível para enfrentar os desafios colocados pela reestruturação produtiva no contexto do padrão de acumulação flexível e diante da formação social brasileira do tipo capitalismo dependente, adequar-se à nova racionalidade imposta pela pós-modernidade.

A marca mais evidente de implementação da contrarreforma na educação a partir dos pressupostos da contrarreforma do Estado foi a expansão da iniciativa privada, que nos anos recentes da sociedade capitalista brasileira, passa a dar direção às políticas educacionais por meio dos empresários, organizados no movimento *Todos Pela Educação*, que afirma ser capaz de solucionar os problemas da educação que o Estado não soube resolver.

Materialização da contrarreforma do Estado na educação

No âmbito da educação, a eleição do PT significou, para alguns, esperanças de pelo menos, retomar o protagonismo do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (FNDEP) – espaço de luta criado por entidades sindicais, acadêmicas e movimentos sociais combativos³ para disputar os encaminhamentos políticos dos anos 1980-1990 (a

³ Composição do FNDEP: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional da Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), Associação Nacional dos

constituinte e a reforma da educação brasileira) –, como também resgatar o conteúdo do Plano Nacional de Educação-Proposta da Sociedade Brasileira, outra iniciativa do FNDEP. Segundo Bollmann (2010, p. 657), esse Fórum inaugurou “um processo inédito de elaboração de projetos de lei, com uma metodologia participativa para construir suas proposições para a educação brasileira”.

Vale lembrar a força política dos grupos sociais que compuseram o FNDEP nesse período. Muitos avanços foram conquistados, porém, em meio a manobras políticas e a um porvir de estrangulamento dessas forças com vários mecanismos de controle, os trabalhadores da educação se curvaram aos ditames da produtividade, competitividade e meritocracia. Contudo, a virada poderia vir com a eleição de Lula no final de 2002, quando um novo “bloco no poder” (POULANTZAS, 2000) foi constituído.

No entanto, passado o primeiro governo sem encaminhar reformas estruturais e passando ao largo do polêmico PNE (2001-2010) do governo anterior, em 2007, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, apresenta o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Com nítida aliança com a agenda dos empresários organizados no *Todos Pela Educação* (TPE), o PDE foi lançado oficialmente por meio do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, Decreto nº 6.094/2007. Este abriga quase a totalidade dos programas desenvolvidos pelo MEC, expondo princípios políticos pedagógicos que sinalizam para a crescente hegemonia dos setores ligados ao capital financeiro, como o Itaú Unibanco Holdings S.A., e ao capital industrial exportador de *commodities*, como o Grupo Gerdau e a Fundação Vale, entre outros grandes empresários sócio-mantenedores da organização empresarial TPE.

Desde então, o empresariado organizado no TPE, bem como, entidades sociais e outras empresas parceiras, vêm ocupando vários espaços nos aparelhos do Estado e nas instâncias de poder dos entes federados – redes públicas de ensino federal, estaduais e municipais. Artificio que consolida a “união pessoal” em torno de ações direcionadas à determinação de aspectos da organização escolar, do conteúdo, do trabalho docente, da prática pedagógica e dos objetivos educacionais, dentro dos princípios da meritocracia e responsabilização individual.

É importante destacar que o conteúdo que permeia os projetos pedagógicos das parcerias público-privadas com setores empresariais tem como alicerce os princípios de responsabilização unilateral, meritocracia e privatização (FREITAS, 2014). Estes trazem grandes implicações no âmbito do trabalho docente: ao expropriar seu conhecimento profissional engessando sua autonomia pedagógica por meio do apostilamento dos conteúdos escolares; ao acirrar a competitividade entre eles e entre escolas, esvaziando o caráter solidário da categoria, entre outras. Trazem, assim, implicações em relação à formação humana dos alunos, uma vez que parte significativa dos projetos pedagógicos realizados em parcerias tem caráter focalizado e compensatório. Hoje, nas redes públicas de educação básica é ofertada uma variedade de propostas pedagógicas, conforme localidade e público que atente. Também, no interior das unidades escolares, ofertam-se projetos especiais focados nos alunos que não apresentam bom

Profissionais da Administração Educacional (ANPAE), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

desempenho escolar, geralmente, com conteúdo aligeirados e tempo de formação reduzido, implementados pela Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna, por exemplo, o que materializa um processo de aprofundamento da segregação dos sistemas educacionais, entre e intra escolar.

Diante desse quadro e com a pressão exercida por algumas entidades acadêmicas e sindicais, em 2009 foi criada a *Conferência Nacional de Educação* (CONAE), com a finalidade de conduzir uma ampla discussão sobre a constituição do Sistema Nacional de Educação e a elaboração do novo *Plano Nacional de Educação*, inclusive com a participação de todas as redes públicas de ensino. Em 2010, a I CONAE apresenta o documento elaborado e, em seguida, o MEC cria o Fórum Nacional Educação (FNE-Estado)⁴.

O FNE-Estado participou de todas as audiências públicas do Congresso Nacional, inclusive com expositores, divididas nas seguintes temáticas: 1) Qualidade da educação; 2) Expansão e universalização da educação; 3) Financiamento da Educação; 4) Educação especial e inclusiva e 5) Ensino Técnico Profissional; com o "recorde histórico de 2.915 emendas" (FNE, 2014).

No entanto, em Nota nº 21, datada de 24 de janeiro de 2014, o FNE-Estado declara que o PNE em trâmite no Congresso é um retrocesso e "reitera a necessidade de respeito ao direito da sociedade civil, garantindo, constitucionalmente, à participação democrática na discussão sobre o referido Projeto de Lei" (FNE, 2014). Nesse clima de tensão, a II CONAE que seria realizada em janeiro de 2014 foi suspensa pelo MEC, voltando somente em novembro, posteriormente à aprovação do PNE 2014-2020 (Lei 13.005/2014), em julho de 2014, e as eleições para a presidência. Para que foi, então, a "ampla mobilização"?

Após o longo enfrentamento junto aos parlamentares e a crítica de que o PNE aprovado era um retrocesso, as entidades do FNE-Estado se debruçaram na análise do documento a fim de identificar pontos positivos e negativos.

De acordo com COLEMARX:

Parte significativa dos movimentos sindicais e de diversas ONGs, recusando uma análise do Plano em sua totalidade, optou pelo pior método de análise de uma lei, desmembrando os artigos um a um, discriminando os artigos (ou até mesmo parte destes) positivos e negativos e concluindo que, como predominavam os aspectos positivos, as entidades sindicais e as ONGs deveriam lutar pela melhoria de um ou

⁴ Instituído pela Portaria nº 1.407/2010, "para debater, avaliar o andamento e contribuir para a melhoria do Projeto de Lei 8.035-2010, em tramitação no Congresso Nacional". Composição do FNE-Estado: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc); Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara); Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos (Confenapa); Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); Confederação Nacional do Comércio (CNC); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (Fasubra); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); Ministério da Educação (MEC); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Estudantes (Une) (BRASIL.MEC, 2010).

outro aspecto do Plano, sem questionar o seu significado geral para a educação pública brasileira (COLEMARX.ADUFRJ, 2014, p. 6).

Nesse sentido, entendemos que a criação da CONAE e do FNE-Estado, além de apagar o processo histórico de luta das Conferências Nacionais de Educação da sociedade civil e do FNDEP, obscureceu um movimento que emergia para retomar o protagonismo combativo deste. Como pode ser identificado na composição dos FNDEP e FNE-Estado, grande parte das entidades sindicais e acadêmicas optou por permanecer na disputa por dentro dos aparelhos de Estado, assumindo possibilidades de avanços e retrocessos; num jogo de conciliação do possível dentro da ordem e em contraposição à hegemonia empresarial. Que ganhos tivemos com essa tática se o conteúdo privatista foi mantido?

Outro fato importante ocorreu em 2015. O MEC, o FNE-Estado e a comunidade acadêmica são surpreendidos com o documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico* (BRASIL.SAE, 2015), como obra de construção nacional elaborado pelo, então, Ministro de Estado da Secretaria de Assuntos Estratégicos, Mangabeira Unger, a pedido da Presidente Dilma Rousseff. Conforme expresso no referido documento, a educação é um dos fatores fundamentais para a nova proposta de desenvolvimento da "nação"; um projeto político de longo prazo, de Estado, e não de governo: "O esforço para qualificar o ensino público surge no Brasil dentro de contexto maior: a construção de nova estratégia de desenvolvimento nacional" (BRASIL. SAE, 2015, p. 4).

Algumas entidades que compunham o FNE-Estado reagiram de imediato, a exemplo da Anped que em documento veiculado em seu site propõe a criação de um Fórum para discutir o documento e manifesta estranhamento:

Manifestamos estranhamento, desta associação, da chegada a público de um documento que pretende ser orientador da política do governo federal nos próximos quatro anos, sem nenhuma discussão prévia deste com o Fórum Nacional de Educação (FNE), principal interlocutor hoje dos debates em torno da construção das políticas públicas educacionais (grifo nosso) (ANPED, 2015, *texto em html*).

A chamada da ANPEd (2015) para compor um novo Fórum, além de colocar o FNE-Estado como "principal interlocutor", mesmo depois de tantas regressões manobristas, ainda acende a possibilidade de aprimorar o documento. Nesse sentido, questionamos: O que seria aprimorar um documento que defende a primazia do mercado para regular a esfera social e administrar a "questão social"?

E aqui nos coloca a reflexão sobre a via de contenção da contrarreforma operada pelo Estado sob a direção política e cultural do empresariado, num quadro que indica muitas derrotas. A permanência da opção tática de contrapor o empresariado e agora o documento da SAE disputando por dentro do aparelho do Estado não deveria ser repensada? Um ano depois, em 2016, fomos espectadores da afinada derrocada de qualquer possibilidade de disputar por dentro.

Indicando possibilidades

Frente ao quadro de derrotas no âmbito das políticas públicas de educação das últimas décadas, consideramos fundamental repensar a tática para conter a

contrarreforma operada pelo Estado e pelos grandes empresários organizados, por meio de suas trincheiras e ocupações na aparelhagem estatal. Bem como a opção de compor o FNE criado pelo governo e exercer o papel de "principal interlocutor" do MEC e mediador entre este e a sociedade civil, em caráter conciliador e não de confronto, como fora o FNDEP, uma vez que a derrota da classe trabalhadora tem sido no campo dos direitos sociais. Mas hoje essa possibilidade foi aniquilada.

Nesse sentido, entendemos, à luz de Gramsci (2000), que o processo de disputa que se realiza na sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia, não deve priorizar o âmbito estatal-corporativo. Mas, principalmente, o âmbito ético-político. Isso exige que façamos uma análise de como as forças sociais brasileiras estão conduzindo esse processo, diante de uma conjuntura em que a grande política tem se realizado por meio da pequena política. Para Gramsci (2000, p. 21): constitui-se "grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política".

Estamos diante de uma conjuntura que nos amarga dia a dia, nos decepciona, nos deixa estarecidos. Contudo, não devemos temer o conflito e o confronto. Para Fernandes (1981), são o conflito e o confronto entre as classes sociais que dinamizam o capitalismo. A autocracia burguesa local ao reprimir e tentar anular esse conflito e esse confronto acaba por cercear as transformações, mesmo as que são próprias do desenvolvimento capitalista.

Sem dúvida a educação pública universal, gratuita, laica e unitária é central nesse processo, pois é ela que está sendo posta em xeque. E fica a lição de Gramsci: a luta deve ser encaminhada no âmbito ético-política e travada na sociedade civil.

Referências

- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 165 p.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): UNICAMP, 2003.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Fórum ANPEd Debate abre com discussão sobre o documento "Pátria Educadora" [...]**. 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/forum-anped-debate-abre-com-discussao-sobre-o-documento-patria-educadora-participe>>. Acesso em: 26/01/2016.
- BOLLMANN, Maria da Graça N. Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, V. 31, n. 112, p. 657-676, jul-set, 2010.
- BRASIL. CASA CIVIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a

participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

_____. _____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília (DF): Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <[http://www. bresserpereira.org.br / documents /mare/planodiretor/planodiretor.pdf](http://www.bresserpereira.org.br / documents /mare/planodiretor/planodiretor.pdf)>. Acesso em: 13/05/2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Documento Final (CONAE).** 2010. Disponível em: < http://conae. mec.gov.br / images/stories/pdf/ pdf/documentos/ documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 26/01/2016.

_____. _____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Versão Acrescida. Brasília: MEC, 1993.

_____. _____. **Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010.** Institui o Fórum Nacional de Educação (FNE). Brasília, 2010.

_____. _____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS (SAE). **Pátria Educadora:** a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: SAE, 2015.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei Nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados, 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995.** Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d'Incao. 2008. Disponível em: <<http://www.resserpereira. org.br/papers /2008/08.13. Primeiros. Passos ReformaGerencial.pdf>>. Acesso em: 06/01/2009.

_____; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: _____. _____. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX). ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFRJ (ADUFRJ). **PNE 2010:** notas críticas. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2014.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação e Conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. 1993. OTTONE, Ernesto (uma visão sintética). MEC/INEP: Brasília (DF), 1993. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/ download/texto/me001682.pdf>>. Acesso em: 17/05/2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*. 4ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1981.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Nota Nº 1**, de 29 de março de 2011. Brasília. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/notas/Formatadas/1%20Nota%20Pblica.pdf>>. Acesso em: 06/04/2013.

_____. **Nota Nº 21**, de 24 de janeiro de 2014. Brasília. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/notas/21%20NOTA%20PBLICA.pdf>>. Acesso: 03/03/2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1085-1114. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Acesso em: 16/09/2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan./abr. 2011, p.235-274.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 57-80.

_____. A nova e velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b, p. 23-50.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. V. 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 14 ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

LENIN, Vladimir Ilyich. **O imperialismo, etapa superior do capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 2 v. 494 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. I, nº 01, p. 41-60, Jul.-Dez./2016.

MACEDO, Jussara Marques de. Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual. **Revista da FAEBA**. Salvador, vol. 21, nº 38 (jul./dez.) 2012. Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I, 2012, pp. 41-55.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. II, nº 03, p. 219-242, jul-dez/2017.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA, Sônia. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**. Rio de Janeiro: UFF; NIEP. V.2. n. 2, jan/jul, 2014. Disponível: <<http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/view/35>>. Acesso: 3 de setembro de 2016.

MOTTA, Vânia. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SOUZA, José dos Santos. A educação profissional no contexto da reengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no Governo FHC. **Revista Trabalho Necessário**, ano 11, nº 16, p. 01-36, 2013.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 273-290, julho/dezembro de 2015.

Submetido em: 17-11-2019

Aceito em: 23-12-2019

Ensaaios

DESENVOLVIMENTO E HEGEMONIA PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR NO CAPITALISMO PERIFÉRICO

DEVELOPMENT AND HEGEMONY FOR PUBLIC AND POPULAR
EDUCATION IN THE PERIPHERIC CAPITALISM

DESARROLLO Y HEGEMONÍA PARA UNA EDUCACIÓN
PÚBLICA Y POPULAR EN EL CAPITALISMO PERIFÉRICO

Everton Werneck de Almeida¹

Resumo: Reflexão sobre os limites e potencialidades da construção de uma educação pública e popular tendo em conta nossa inserção dependente no âmbito dos sistemas político e econômico mundiais. Que tipo de desenvolvimento e inserção na divisão internacional do trabalho favoreceria ou constringeria a construção de uma educação que, além de pública, fosse também popular? Reflete-se sobre o conceito de hegemonia, crucial para compreender que o desenvolvimento e concomitante inserção de um país no sistema político e econômico mundial é também opção política, escolha necessariamente alicerçada sobre relações de conflito ou aliança entre distintas classes ou grupos sociais. Conclui-se que a construção da educação pública e popular em nosso país, além de determinado tipo de desenvolvimento, requer, concomitantemente, a construção de uma hegemonia, para dar àquele desenvolvimento sustentação política e social.

Palavras-chave: Política de Desenvolvimento – Hegemonia – Educação Popular – Escola de Periferia Urbana.

Abstract: Reflection about the limits and potentialities of the construction of a public and popular education, having in sight the dependent insertion in the level of the world political and economic systems. What type of development and insertion in the international division of work would favour or restrain the construction of an education that is public and is also popular? The concept of hegemony is also thought, for being crucial for the comprehension that the development and at the same time the insertion of a country in the world political and economic system is also a political option, choice that is necessarily grounded over relationships of conflict or alliance between social classes or groups. Conclusion: the building

¹ Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professor de sociologia no Ensino Médio na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEduc/RJ).

of the public and popular education the Country, besides having certain development, requires the concomitant building of hegemony to render political and social support to that development.

Keywords: Development Policy – Hegemony – Popular Education – Urban Periphery School.

Resumen: Reflexión sobre los límites y potencialidades de la construcción de una educación pública y popular ante nuestra inserción dependiente en el ámbito de los sistemas político y económico mundiales. ¿Qué tipo de desarrollo e inserción en la división internacional del trabajo favorecería o bloquearía a la construcción de una educación que, más allá de pública también fuera popular? El concepto de hegemonía es pensado, crucial para comprender que el desarrollo y la concomitante inserción del país en el sistema político y económico mundial también es opción política, escoja necesariamente fundada sobre relaciones de conflicto o alianza entre distintas clases o grupos sociales. Se concluye que la construcción de la educación pública y popular en nuestro país, aparte de determinado tipo de desarrollo, requiere, al mismo tiempo, la construcción de una hegemonía que sustente política y socialmente el desarrollo.

Palabras-clave: Política de Desarrollo – Hegemonía – Educación Popular – Escuela de Periferia Urbana.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma reflexão teórica acerca das potencialidades e limites contidos na proposta de construção de uma escola que, muito além de *pública*, seja também *popular*, no âmbito da periferia do sistema capitalista mundial, nas primeiras décadas do século XXI.

Trata-se de compreender que, para cada nível de desenvolvimento socioeconômico existe uma educação escolar, da mesma forma que a educação é a peça-chave para o processo de desenvolvimento. Por outro lado, quaisquer das vias de desenvolvimento capitalista porventura seguida por dada nação teria de ser sustentada por determinado arco de alianças entre classes ou grupos sociais diversos, componentes de determinada formação social, o que nos remete aos debates em torno do conceito de *hegemonia*. Em contrapartida, a própria educação estaria imbricada em processos de construção e desconstrução da hegemonia.

De acordo com Baran (1977), desenvolvimento econômico é o aumento da produção *per capita* de bens materiais. A problemática do desenvolvimento passa pela necessidade de geração de um excedente econômico disponível para ser reinvestido. Complementando a caracterização do *desenvolvimento*, temos a referência de Gala (2017), para quem o desenvolvimento caracterizar-se-ia especialmente pelo tipo de atividade econômica predominante em dado país. Seguindo com Gala (2017), uma nação desenvolvida é aquela que, além de uma pauta exportadora diversificada, exhibe o domínio de produtos industrializados com alto valor agregado, decorrente de grandes investimentos em pesquisas e tecnologias, uma economia complexificada. Não obstante, países em desenvolvimento exibem uma pauta exportadora predominantemente primária e com produtos de baixo valor agregado, como as *comodities*, cuja produção caracteriza-se pelos baixos níveis de investimento em pesquisa e tecnologias (GALA, 2017).

O processo de desenvolvimento se dá em meio a relações de poder e nos limites postos por um sistema capitalista mundial dominado por minorias. Tanto Baran (1977) quanto Gala (2017) sublinharam o fato de que, hoje, o processo de desenvolvimento dos países acontece sob relações de poder bem determinadas, onde a minoria desenvolvida domina e explora nações subdesenvolvidas, constituindo um grande sistema político e econômico mundial. Baran (1977) menciona o papel dos ditos subdesenvolvidos enquanto fornecedores de bens primários e matéria-prima para os países centrais e seus respectivos processos de acumulação de capital. Já Gala (2017) afirma que à minoria desenvolvida não interessa o efetivo desenvolvimento dos demais, na medida em que isso significaria a entrada de mais concorrentes no oligopolizado mercado mundial de bens industrializados de alto valor agregado. Assim, é nesse sentido que empregamos o termo *periferia do sistema capitalista mundial*, para designar países que ocupam lugar subalterno no sistema político e econômico mundial, fadados a contribuir para o processo de acumulação daquela minoria desenvolvida.

Remontando aos debates sobre o subdesenvolvimento e suas iniquidades e possibilidades de superação, Gala (2017) sublinha a necessidade da construção de economias diversificadas em sua produção, calcadas na produção industrial de altíssimas tecnologia e produtividade. Ainda que implicitamente, Gala (2017) sugere a necessidade de uma vontade política com vistas ao alcance de tais fins. Além dele, Martins (2011) é bem mais assertivo no que diz respeito à estrutural vinculação entre o terreno da luta política e a questão do (sub)desenvolvimento. Martins (2011) destaca que a construção de um novo modelo de desenvolvimento passa pela política, no sentido de ser fruto de intensa e conflituosa mobilização popular. Logo, é nesse ponto que chegamos, pois, ao conceito de hegemonia em sua imbricação ao conceito de hegemonia.

Antonio Gramsci, filósofo italiano e um dos principais clássicos do marxismo, foi considerado o principal teórico da *hegemonia*. De acordo com Gramsci (2000), uma classe dominante assenta seu poder sobre os meios de dominação material de que dispõe (poder político ou econômico), mas, sobretudo, exerce-o mediante o exercício da direção intelectual e moral sobre as demais classes. Toda classe social que se pretenda dominante deve, inelutavelmente, tornar-se, antes de qualquer coisa, hegemônica, no sentido de dirigir intelectual e moralmente um conjunto heterogêneo de classes e grupos sociais, fornecendo a estes uma visão de mundo, tudo isto antes mesmo da conquista do poder político propriamente dito (GRAMSCI, 2000).

Luciano Gruppi (1980), ao discorrer sobre o papel do partido político na visão gramsciana, esclarece a ligação entre os conceitos de hegemonia e desenvolvimento. Segundo Gruppi (1980), o partido seria o portador de uma completa visão de mundo, daquilo que deveria ser uma sociedade, ou seja, portador de um projeto de sociedade, a depender de certa vontade coletiva para ser posto em prática. Com efeito, é exatamente nesse ponto que as temáticas do desenvolvimento e da hegemonia se encontram; aquele novo padrão de desenvolvimento, apontado em linhas gerais por Gala (2017) e Martins (2011), dentre outros, só pode sair do plano ideal e alcançar o mundo prático a partir do momento em que dada hegemonia é construída e, a partir dela, se gere uma vontade coletiva capaz de impor tal ou qual direção ao processo de desenvolvimento de uma nação.

A educação sob o desenvolvimento capitalista periférico

Furtado (1974), fala do conceito de vantagens comparativas para explicar as origens da especialização produtiva: com ampla oferta de terras disponíveis e de mão-de-obra, somente uma deliberada opção política poderia dar ensejo a algum tipo de industrialização que modificasse o lugar ocupado no sistema político e econômico mundial. Ainda no que diz respeito à estrutura produtiva dos países periféricos, coloca-se o problema da geração do excedente econômico², uma vez que é a atividade industrial, com sua produtividade e capacidade de constante inovação tecnológica, a principal geradora do excedente. Logo, a baixa capacidade de produção deste excedente, algo marcante dentre os subdesenvolvidos, acaba pondo em xeque a capacidade de realização de investimentos nas mais diversas áreas, sobretudo no desenvolvimento de novas tecnologias e concomitante desenvolvimento das forças produtivas.

Ainda sobre o capitalismo periférico, segundo Marini (2011), a América Latina foi fundamental para o processo de instituição da mais-valia relativa nos países centrais, uma vez que, ao inundarem o mercado mundial com toda oferta de bens primários e gêneros de alimentícios, colaboraram para o barateamento dos custos de reprodução da classe operária naqueles países. Além disso, Marini (2011) demonstrou a existência de uma persistente tendência à deterioração dos preços dos produtos primários exportados pelos países periféricos. A própria posição dominante no mercado mundial possibilitaria às nações desenvolvidas contrabalançar a tendência à queda da taxa de lucro decorrente de cada vez maiores investimentos em capital fixo, através do barateamento dos custos das matérias-primas e dos gêneros de primeira necessidade produzidos pelos subdesenvolvidos. Sendo assim, Marini (2011) observará a formação de um círculo vicioso, em que nações periféricas buscam compensar suas perdas através do aumento da exportação dos referidos bens, o que implica em nova desvalorização.

Assim, alcançamos outra característica marcante dos países de capitalismo periférico e dependente: a superexploração da força de trabalho³. Segundo apresentado por Marini (2011), a exploração da força de trabalho consiste em uma resposta dos capitalistas daqui à mencionada deterioração dos termos de troca que, na visão destes últimos, apareceria como uma queda na taxa de lucros. Sob outro prisma, Furtado (1974) liga a superexploração da força de trabalho à necessidade das classes privilegiadas terceiro-mundistas de mimetizar os padrões de consumo das elites dos países centrais, mesmo que em uma realidade socioeconômica cuja baixa produtividade e relativa baixa capacidade de geração de excedente significaria, em tese, um empecilho para a efetivação de tal consumo conspícuo.

Cardoso e Faletto (2011) situam o início de um processo mais sistemático de industrialização na América Latina a partir de uma conjuntura propícia, marcada pela segunda guerra mundial e pela crise de 1929, que impuseram dificuldades à importação de bens industrializados. Começa assim a fase de industrialização por substituição de

² Excedente econômico é a diferença entre o que o país produz e o que consome. É justamente essa diferença que permite novos investimentos, seja no processo produtivo, seja em infraestrutura, serviços públicos, políticas públicas etc.

³³ A superexploração da força de trabalho perpassa a quase totalidade das obras consultadas para a confecção do presente artigo: Furtado (1974); Cardoso e Faletto (2011).

importações. Ainda, de acordo com Cardoso e Faletto (2011), os esforços iniciais de industrialização se utilizaram do remanejamento do excedente econômico produzido pelo setor agroexportador. Posteriormente, a industrialização de alguns países periféricos se dará sob a batuta dos grandes oligopólios internacionais, cuja atuação será fundamental para a superação das dificuldades originalmente postas à industrialização dos subdesenvolvidos: escassez de capital; ausência de tecnologia de ponta etc. Por último, é preciso destacar o tamanho do poder alcançado pelos oligopólios internacionais, retirando dos Estados nacionais periféricos a capacidade de orientar os esforços produtivos para o atendimento das necessidades nacionais e coletivas (FURTADO, 1974).

Marini (2011) complementa o quadro, ratificando que nossa industrialização se dá nos limites da reprodução da dependência, onde aos países capitalistas periféricos destinar-se-á a setores industriais subordinados, complementares, permanecendo os setores chaves da industrialização, bem como o monopólio tecnológico, nas mãos dos países centrais, e adiciona um elemento importante para a caracterização do processo de industrialização ocorrido aqui: nos países centrais, a industrialização exige o equacionamento da questão da demanda, resolvida quando da passagem à mais-valia relativa e concomitantes investimentos em tecnologias e aumento de produtividade, por sua vez implicando em relativo barateamento dos bens manufaturados, que passam então à cesta de consumo do operário. Entretanto, no capitalismo periférico, a industrialização veio com vistas ao atendimento de uma demanda pré-existente, sobretudo demanda por bens supérfluos, advinda principalmente das classes dominantes, desembocando numa situação onde a industrialização prescinde do consumo operário, permitindo que tal processo de modernização reproduzisse em suas entranhas a velha superexploração da força de trabalho. Por outro lado, teremos também a constituição de um setor industrial tradicional, voltado à oferta de bens de consumo popular. Calcado em menor produtividade e baixo nível de desenvolvimento tecnológico, o referido setor tenderia à estagnação, na medida em que perduraria a compressão da demanda popular por conta da superexploração da força de trabalho (MARINI, 2011).

Saviani (2007) assinala que, a partir da revolução industrial, engendrada pelos países desenvolvidos, o trabalho é absorvido pela fábrica que, com sua maquinaria e divisão do trabalho, impõe um processo de desqualificação que torna o operário um mero apêndice das máquinas. Todavia, o mesmo Saviani (2007) aponta para o fato de que há, concomitante ao processo de desqualificação do trabalho, a exigência de novas e maiores qualificações mínimas para aquele trabalhador fabril. Isto porque, sob a égide do então jovem e revolucionário modo de produção capitalista, cada vez mais a ciência passa a ser incorporada à produção, na forma de tecnologias, exigindo do operário desqualificado conhecimentos para que seja minimamente capaz de operar aquele novo maquinário e suas tecnologias. Ensina-nos também Saviani (2007) que é nesse contexto em que se dará a formação dos primeiros sistemas nacionais de educação voltados para a escolarização mínima das massas (e não só das elites), escolarização que será importante não apenas do ponto de vista econômico-produtivo, mas igualmente sob o ponto de vista social e político, frente às exigências colocadas por uma nova superestrutura jurídico-política soerguida pelas revoluções liberais-burguesas (SAVIANI, 2007).

Complementando o quadro, Gramsci (2000) nos esclarece que o moderno capitalismo industrial apresentaria inevitável tendência, à complexificação de suas estruturas produtivas e sociais, fazendo proliferar uma variada gama de ocupações e funções intelectuais. Deste jeito, Gramsci (2000) evidencia que, com a expansão das relações de produção capitalista, *pari passu* ao desenvolvimento das forças produtivas, desenvolver-se-á uma série de ocupações tais como administradores, engenheiros, médicos, professores, técnicos de indústria e outras. É nesses termos em que o mesmo Gramsci (2000) vislumbra a tendência que, de fato, veio a concretizar-se, qual seja: a da expansão e massificação de um sistema nacional de educação⁴. No mais, tal qual Saviani (2007), também Gramsci (2000) destacará o caráter dual desse sistema nacional de educação, consagrando o ensino humanístico para os filhos das classes dominantes e outro tipo de ensino para a maioria trabalhadora, voltado para o trabalho. Constituiu-se, portanto, uma estrutura de ensino que, ao mesmo tempo, refletiria e reproduziria as desigualdades e a dominação de classe do capitalismo.

Nos parece lógico que o sistema educacional não poderá fugir do aspecto dual, classista, que o cindirá em dois: um voltado para o atendimento das demandas das classes dominantes nativas; e outro destinado ao atendimento das grandes massas populares, a exemplo daquilo que anteriormente apontamos para os países capitalistas centrais, porém de forma bem mais acentuada.

Ademais, colocar-se-á enquanto importante entrave para a formação de sistemas educacionais na periferia do sistema capitalista a questão do excedente econômico. De que forma pode-se ofertar uma educação escolar em quantidade e qualidade satisfatórias se persiste a baixa capacidade de geração do excedente econômico e, daí, faltam recursos financeiros? Por outro ângulo, percebemos a formação de círculos viciosos, uma vez que menores recursos quase sempre significam baixa na qualidade da educação ofertada (ou limitada oferta em termos quantitativos) e, com isto, advém baixa capacidade de inovação tecnológica; com esta, teremos igualmente baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, baixa produtividade, levando-nos de volta à questão da produção do excedente econômico.

Relembrando os escritos de Furtado (1974), relativos ao processo de industrialização periférico sob a égide dos grandes oligopólios internacionais. Em tais países, consumidores de tecnologias trazidas de fora, não sentiram tanto a necessidade de democratização da educação escolar, sobretudo em seu aspecto qualitativo, na medida em que essas nações não produzirão novas tecnologias de alta complexidade. Sem pesquisa e produção de novas tecnologias, por que investir em uma educação capaz de estimular a formação de novos pesquisadores? Ademais, a própria decisão pela produção menos complexa, tal qual Marini (2011) já houvera revelado em sua obra, implicaria em menores exigências em termos de educação da força de trabalho. A mesma argumentação pode ser aplicada quando se pensa no predomínio de uma pauta exportadora primarizada, caso das nações periféricas que historicamente se inseriram na divisão do trabalho internacional como fornecedores, principalmente de produtos primários e semi-industrializados (MARINI,2011).

⁴Vale a pena lembrar que Gramsci (2000), escrevendo entre as décadas de 20 e 30 do século passado, previra até mesmo a formação de um estoque excedente de trabalhadores qualificados, levando o desemprego também a essas categorias.

Ainda em relação ao desenvolvimento das forças produtivas e suas consequências para a educação escolar, mencionamos uma vez mais Gala (2017) e a complexificação da economia, que traz, além de produtos industrializados de alta tecnologia, mais capacidade em termos de divisão do trabalho; ou seja: uma economia primária deteria menor capacidade de divisão do trabalho e de correlata disseminação de cadeias produtivas locais. Dessa maneira, colocam-se empecilhos à política educacional mais agressiva em termos de formação de quadros técnicos e intelectuais, daquele tipo descrito por Gramsci (2000); para que formar técnicos especializados se não haverá posições a serem ocupadas em meio à limitada divisão do trabalho?

Outra característica importantíssima do desenvolvimento capitalista periférico e dependente que impactará a questão educacional nessa região é a superexploração da força de trabalho. O abandono dos estudos em favor do trabalho, em decorrência de uma renda familiar comprimida, reprovações e baixo desempenho são frutos também das más condições de vida impostas pela mencionada realidade do trabalho na periferia do sistema capitalista mundial.

Por fim, não podemos deixar de fazer aqui uma ressalva: possuindo boa parte desses países periféricos uma estrutura industrial cindida em um setor moderno, exibindo tecnologia e produtividade voltadas para a produção de bens de valor agregado para as altas esferas de consumo, e um setor industrial tradicional, desprovido de inovações tecnológicas e baixa produtividade, destinada à produção de bens de consumo popular, revela que há, sim, em tais países algum grau de complexificação da economia, nos termos de Gala (2017). Em termos educacionais, isso se traduzirá em um reforço da dualidade do sistema, colocando, lado a lado, uma restrita oferta educacional de qualidade, *pari passu* a uma oferta massificada de educação de baixa qualidade. Em uma realidade como a do capitalismo periférico, na qual reina o trabalho precário, a sobreexploração do trabalho e o desemprego, relativamente o ensino qualificado acaba se tornando um mecanismo de mobilidade social restrito a setores mais favorecidos da sociedade, excluindo aquelas massas populares urbanas presentes em Cardoso e Faletto (2011).

Hegemonia e educação sob o capitalismo periférico

Todo processo de desenvolvimento capitalista, exige ser alicerçado por uma hegemonia capaz de orientar uma vontade coletiva (GRUPPI, 1980) rumo a este ou aquele desenvolvimento. Cardoso e Faletto (2011), nos ensinam que um processo de desenvolvimento não se limita de forma alguma ao terreno puramente econômico, contando também com suas dimensões políticas e sociais que se mostrariam indissociáveis em tal perspectiva de análise. Portanto, ainda de acordo com Cardoso e Faletto (2011), todo processo de desenvolvimento capitalista moderno traria em seu bojo uma determinada conformação das classes sociais, envolvendo relações de aliança e cooperação entre distintas classes ou grupos sociais, bem como relações de dominação e subalternização que deverão fornecer bases estáveis para aquele desenvolvimento.

Sendo assim, que tipo de hegemonia fundamentou o processo de desenvolvimento capitalista periférico e dependente? Diferente dos países capitalistas centrais, por aqui não houve nenhuma espécie de revolução burguesa que rompesse com a antiga dominação e colocasse tais nações no rumo de uma modernidade industrial. Portanto, tanto Cardoso e Faletto (2011) quanto Furtado (1974) sublinharam a ocorrência de uma modernização conservadora, a partir da qual um processo de industrialização tem início a partir do excedente econômico gerado pelas atividades agroexportadoras. Com efeito, isso implicou na construção de um projeto hegemônico que amalgamou os interesses daquela aristocracia rural com os interesses de uma nascente burguesia industrial e, em menor medida, setores da pequena-burguesia e das chamadas classes médias urbanas. Em contrapartida, a estrutura de dominação das oligarquias agroexportadoras foi mantida no campo, deixando as classes subalternas rurais de fora dos benefícios do processo modernizador, ao passo em que esteve presente, naquele mesmo período, certa preocupação com a incorporação das massas populares urbanas ao processo, com vistas a evitar situações potencialmente explosivas, revolucionárias até (CARDOSO; FALETTO, 2011).

Ainda tratando desse primeiro período de industrialização modernizadora nos países periféricos, resta-nos dizer que tal bloco hegemônico fora cimentado por um ideário nacional, populista e desenvolvimentista, contemplando o nacionalismo econômico; protagonismo estatal enquanto indutor e coordenador do processo de desenvolvimento; constituição e fomento de um mercado interno e limitada inclusão de parte da classe trabalhadora urbana. Em meio a uma situação conjuntural favorável aos preços dos bens primários de exportação, a aliança político-social em questão se mostrou capaz de preservar os interesses do setor primário-exportador, as necessidades de acumulação do setor industrial, a expansão do mercado consumidor interno que atendia às necessidades das camadas médias urbanas e as limitadas aspirações daqueles segmentos da classe trabalhadora incorporados ao processo de industrialização.

Todavia, a partir do momento em que as necessidades postas pela acumulação industrial se alteram e passam a exigir mais recursos, a cotação dos bens primários no mercado internacional recua e, por fim, a classe trabalhadora organizada pressiona por ampliar sua inclusão (CARDOSO; FALETTO, 2011). Termina a aliança hegemônica populista-desenvolvimentista, adentrando a periferia industrializada num período de predominância da internacionalização do mercado (CARDOSO; FALETTO, 2011), completando uma tendência que vinha se colocando desde o período anterior, a partir da penetração e associação do capital estrangeiro ao capital nacional. Como se sabe, esse novo período no processo de desenvolvimento capitalista, internacionalizado, passa a exibir uma nova configuração inter-classe, rompendo com o pacto populista que até ali promovera limitada inclusão da classe trabalhadora em favor do grande capital associado e suas necessidades de acumulação (IANNI, 1981).

Sobrevém a questão: Que educação foi requisitada sob tal hegemonia?

De acordo com Bourdieu (2014), o Estado moderno assentaria as bases de sua dominação muito mais no plano simbólico do que propriamente em seus poderes político ou econômico. Não obstante, o mesmo Bourdieu (2014) destaca explicitamente

o papel da educação escolar nesse processo de inculcação de comportamentos, estruturas cognitivas e morais, visões de mundo.

Soma-se ao escrito acima, as contribuições de Gramsci (2000), em americanismo e fordismo. Nessa obra, a principal tese defendida é a introdução dos métodos fordistas de organização da produção exigiria, inapelavelmente, uma igual transformação da vida social em seus mais variados aspectos, desde a qualificação do operário até a vida privada, passando por questões cotidianas como lazer, sexualidade, consumo de álcool etc. Toda a vida do trabalhador deveria ser remodelada visando à máxima preservação de suas energias psicofísicas, dada a intensificação do trabalho introduzida pelo novo método de organização da produção. Assim, entendemos ser a construção desse novo sujeito produtivo uma das principais tarefas que será consagrada, em grande parte, à educação escolar.

Os processos de industrialização e urbanização, acabam por exigir algum grau de escolarização da população, em especial das classes subalternas. No Brasil, apenas a partir da década de 1930 que se começa a construir realmente um sistema educacional nacional, em consonância com o começo de uma fase industrializante. Mais do que conteúdos básicos, a educação escolar forneceria visões de mundo e comportamentos em flagrante consonância com as condições políticas, sociais e econômicas colocadas. A busca individual pelo sucesso, a ideia de produtividade; a adaptação a rotinas e toda a disciplina exigida pelo mundo do trabalho e pela vida social em geral.

Todavia, a grande contradição do desenvolvimento capitalista periférico e dependente, no que diz respeito à construção de uma hegemonia a ele necessária, residiria exatamente na dificuldade de inserção de amplos segmentos da população naquele mundo produtivo moderno.

Por um prisma diferente, a própria oferta educacional e sua expansão para grande parte das classes subalternas poderia implicar, também, em enfraquecimento da hegemonia, na medida em que a socialização de tais valores e comportamentos pela educação escolar reforçaria expectativas e pressões por integração por parte das classes subalternas escolarizadas. Entretanto, pode-se aventar a hipótese de que os próprios valores e comportamentos socializados pela escola caem em relativo descrédito perante as mesmas massas populares que, uma vez não integradas, não encontram respaldo para os ideais transmitidos pelas instituições educacionais em suas próprias realidades.

Desenvolvimento, hegemonia e educação popular

Avançando um pouco mais, a partir da década de 1980, a América Latina começa a ser atingida pela onda neoliberal, iniciada em fins da década de 1970 nos países capitalistas centrais. Tratava-se, conforme nos explicara Martins (2011), de uma reconfiguração das relações de dependência e seu concomitante desenvolvimento capitalista periférico, uma reconstrução, uma vez necessária frente ao esgotamento do papel hegemônico que os EUA desempenharam desde o fim da segunda guerra mundial. Com vistas à recuperação da sua posição dominante no processo de acumulação mundial, os norte-americanos lançam, em 1989, o famoso consenso de Washington, que consistia em uma série de medidas de cunho liberalizante destinadas

a servirem enquanto receituário para a retomada do desenvolvimento nos países de capitalismo periférico, em especial na América Latina (MARTINS, 2011).

Continuando com Martins (2011), constata-se que o neoliberalismo vem para desmontar as políticas de substituição de importações e toda a sua estrutura protecionista, bem como a política econômica que lhes dera sustentação. Com efeito, o mesmo Martins (2011) sublinha que a introdução de políticas de livre mercado, desregulamentadoras, conduziram à destruição dos setores industriais de maior valor agregado que porventura haviam se instalado nos países dependentes na fase industrializante passada, levando a cabo um processo de desindustrialização no capitalismo periférico. Como resultante de tais políticas neoliberais, Martins (2011) destacara, primeiramente, os déficits na balança comercial advindos da redução da participação dos produtos de maior valor agregado e do déficit derivado da necessidade de remuneração do capital estrangeiro que entrava, o que, para compensar, levava ao recurso de intensificação da velha superexploração da força de trabalho. Por outro lado, Martins (2011) apontou que também a deterioração ecológica adviria de tal situação, dada a necessidade de igual intensificação da exploração dos recursos naturais nos países em questão. Em resumo, aumento exponencial da pobreza, crescimento econômico medíocre, avanço das desigualdades, desemprego, perda de autonomia, dentre outras, foram as principais consequências nefastas obtidas a partir da adoção das políticas neoliberais (MARTINS, 2011).

O mesmo autor assevera que a hegemonia neoliberal na América Latina, periferia do sistema, pode ser dividida em dois períodos históricos, a saber: um primeiro, pautado pelo predomínio da financeirização advindo da liberalização comercial e financeira, perdurando até o final da década de 1990; e outro, que Martins (2011) designará como de acumulação produtiva. A primeira fase, já descrita, coincide com o controle do Estado pelas burguesias nacionais. Já a segunda, dita de acumulação produtiva (MARTINS, 2011), se dá a partir do momento em que o ascenso dos movimentos populares e o desgaste das políticas neoliberais contribuem para a ascensão de governos de esquerda e centro-esquerda em grande parte dos países da região (MARTINS, 2018). Além dessa troca no comando do Estado (ainda que mantidos pressupostos da política econômica neoliberal), que possibilitara a efetivação de políticas de combate à pobreza, a desigualdade, ao desemprego e de estímulo ao mercado nacional, a conjuntura internacional lhes fora favorável, a partir do momento em que a China desponta no mercado mundial enquanto grande importador, sobretudo dos países da América Latina (MARTINS, 2011). Complementa esse cenário favorável, apesar de seu caráter efêmero, a relativa alta dos preços das *comodities*, produtos primários ou semi-industrializados que porventura predominam na pauta exportadora daquelas nações ditas periféricas (MARTINS, 2011).

Sem embargo, é neste ponto em que Martins (2011) dá início à seguinte discussão, importantíssima, decerto: Que alternativas, que caminhos trilhar, para um desenvolvimento efetivamente autônomo, independente, com distribuição de renda e ecologicamente sustentável? Por fim, à secular sobreexploração do trabalho, reduzir as gritantes desigualdades, alcançar o desenvolvimento tecnológico... como alcançar? No fundo, todas essas questões nortearam a esmagadora maioria das reflexões que fundamentaram o presente escrito: Gala (2017); Cardoso e Faletto (2011); Marini (2011), Furtado (1974) e etc.

Martins (2011) enfatiza a superação de nosso atraso tecnológico, algo que exigiria a importação de tecnologias de ponta e o esforço de capacitação local. Todavia, para isso, destaca novamente a questão do excedente, ao se referir à necessidade de crescimento econômico sustentável e superávits comerciais que gerem os recursos financeiros necessários. Convergindo com as ideias defendidas por Gala (2017), o referido objetivo de superação de nosso relativo atraso tecnológico em verdade é uma ponte para a construção de estruturas produtivas nacionais, redes produtivas, de alta complexidade e geradoras de produtos com alto valor agregado. Corroborando a importância da questão científico-tecnológica para outro modelo de desenvolvimento, o fato de que, antes de Martins (2011) e Gala (2017), Cardoso e Faletto (2011) tenham defendido concepções bastante semelhantes: mobilização de recursos sociais, econômicos e culturais internos, lastreada por uma dose de políticas protecionistas, que deveriam ser reorientados para setores estratégicos. Trata-se de uma opção que passaria por uma vontade política resoluto, traduzida em protagonismo estatal nesse processo.

Por si só, todo o escrito acima deixa cada vez mais explícita a questão educacional e sua importância crucial para a problemática do desenvolvimento. Entretanto, não será o nosso histórico sistema educacional, atravessado por inúmeros problemas, que irá lastrear tal guinada em nosso processo de desenvolvimento. Possuímos um sistema educacional fruto de um desenvolvimento capitalista periférico e reprodutor dele.

Precisamos de *outro sistema educacional*. Mas, em que consistiria tal sistema? O próprio Martins (2011) nos deixa algumas dicas a respeito: assevera que, diferente do período de industrialização por substituição de importações, sob influência direta das ideias cepalinas, não devemos nos limitar à pura e simples importação de tecnologias produzidas no exterior; precisamos sim, ainda segundo Martins (2011), subordinar tais importações a um esforço interno de capacitação local. Continuando, o referido autor aponta para uma indispensável articulação entre centros de pesquisa e as empresas do setor produtivo, ressaltando, porém, que tal esforço no plano tecnológico deve promover a inclusão do trabalhador, qualificando-o e democratizando a gestão da produção, para que esse trabalhador possa propor novos métodos e técnicas, tornando-se também ele fonte de inovação tecnológica⁵. Em consequência disso, Martins (2011) chama a atenção para a necessidade de expansão e qualificação do ensino médio e do ensino superior (que concentra a produção de pesquisa). Ademais, Martins (2011) também parece demonstrar uma preocupação com a questão da popularização do conhecimento científico produzido por universidades e afins, na medida em que defende o acesso destes aos meios de comunicação de massa. Isso, ao fim e ao cabo, também seria uma contribuição a mais no processo de elevação da escolaridade do povo.

Por fim, Martins (2011) não negligencia os indiscutíveis vínculos entre a promoção de uma educação de qualidade e o enfrentamento da grave questão social que marca o capitalismo periférico e dependente. Nesses termos, defende a canalização de recursos para o setor produtivo, em detrimento do hoje predominante sistema financeiro, o que, somado à política de tributação dos monopólios e das altas rendas,

⁵ Outra importante fonte de estímulo para a inovação tecnológica, de acordo com Martins (2011), seria o fortalecimento de um mercado consumidor interno, que poderia pressionar por mudanças tecnológicas...

daria condições ao Estado de enfrentar a questão social⁶, garantindo às massas a satisfação de suas necessidades básicas. Por outro lado, Martins (2011) aborda a questão do emprego e da renda, defendendo melhores e maiores remunerações para a força de trabalho, caso realmente se queira que estes deem importante contribuição à construção de novas tecnologias e, conseqüentemente, ao desenvolvimento.

Isto posto, não há dúvidas quanto ao papel central ocupado pela educação no processo de desenvolvimento capitalista. Todavia, o que defenderemos aqui é que, nas discutidas condições históricas postas por um desenvolvimento capitalista periférico, não basta somente uma educação pública em quantidade e qualidade; *necessitamos, pois, para superar a condição capitalista periférica, de uma educação pública e popular*. Com efeito, consiste em referência fundamental, neste ponto, o trabalho de Ana Maria do Vale, intitulado Educação popular na escola pública. A autora em questão se colocou o desafio de pensar a escola pública nacional para além de uma instituição puramente reprodutora das relações sociais opressivas e desiguais (NOGUEIRA; CATANI, 1998), defendendo a hipótese de que essa escola pode também ser posta à serviço das aspirações e interesses das classes dominadas⁷ (VALE, 1996). Portanto, seria esta uma definição mínima para o que entendemos enquanto uma *educação pública e popular*: levar para o interior da escola pública, práticas, organização, conteúdos, pedagogias, em suma, um processo educativo que nasça das classes subalternas e que seja voltado para o atendimento das necessidades e anseios dessa classe, consubstanciando, pois, uma educação classista.

Trazendo à discussão as contribuições contidas em Nogueira e Catani (1998), fica clara a natureza eminentemente conservadora da escola sob o modo de produção capitalista. Debaixo de toda uma aparência democrática, afirmando o tratamento igualitário dispensado a todos os seus alunos, o que, em tese, permitiria que somente o desempenho individual de cada aluno sobressaísse na corrida pelos diplomas e certificações, Nogueira e Catani (1998) revelam o real caráter classista da escola, que, por intermédio principalmente do conceito de capital cultural, destina o sucesso escolar e, conseqüentemente, diplomas e as melhores ocupações profissionais para os filhos e filhas das classes média e alta, restando à classe trabalhadora e os seus, as mesmas funções subalternas desempenhadas pelas gerações anteriores, salvo exceções.

Nogueira e Catani (1998) explicarão que a socialização familiar, bem como as condições materiais dos alunos no âmbito extraescolar fará toda a diferença para o sucesso ou insucesso de uma criança na escola. Alunos pertencentes às classes média e alta terão, potencialmente, todas as vantagens, não só em termos de infraestrutura material, mas, sobretudo, no que diz respeito à familiarização com a linguagem culta empregada pela escola (com as quais as crianças advindas das classes populares terão dificuldades), com a detenção de certa bagagem cultural advinda do próprio convívio com os pais e outros familiares escolarizados, dentre outros aspectos que constituirão, segundo Nogueira e Catani (1998), o capital cultural potencialmente herdado por tais

⁶ Não apenas enfrentar a questão social, como também realizar o esforço financeiro necessário ao desenvolvimento tecnológico e à educação em geral.

⁷ Lembrando aqui que, segundo Vale (1996), historicamente as iniciativas no campo da educação popular sempre se deram em espaços informais de educação, ou seja, fora dos sistemas oficiais de ensino.

alunos. Algo que, certamente, não estará à disposição daqueles oriundos das classes menos favorecidas.

Seria essa a educação escolar propugnada por Martins (2011) e outros? Em outras palavras, seria o investimento nesta educação reprodutora das relações sociais capaz de contribuir efetivamente com a superação da condição periférica e dependente de algumas nações?

Acreditamos que uma política voltada para um rompimento definitivo com a condição periférica e subalterna, se combinada a essa educação escolar conservadora tão bem denunciada em Nogueira e Catani (1998), poderia redundar em ganhos menores do que o esperado em termos de superação das históricas desigualdades que marcam nosso capitalismo periférico. Nesses termos, será que aquelas massas populares urbanas, não imediatamente incorporadas pelo mercado formal de trabalho, observadas nos estudos de Cardoso e Faletto (2011) e outros que se dedicaram à temática da marginalidade urbana, alcançariam os frutos obtidos a partir dessa transformação social? Ou, pelo contrário, tal transformação e toda sorte de novas oportunidades de trabalho e renda seriam muito mais bem aproveitadas pelos setores menos empobrecidos da população?

Recapitulando, sabe-se que, para a superação da condição subalterna ocupada pelos países periféricos, exige-se a construção de um sistema produtivo diversificado e calcado em produtos industriais de alto valor agregado, originando uma estrutura econômica complexificada (GALA, 2017).

Entretanto, isso, por sua vez, exige a produção e a inovação no setor tecnológico, o que, por seu turno, exige maiores e melhores investimentos em pesquisa. Contudo, os mesmos autores que aqui nos serviram enquanto referências apontam para a necessidade de melhor educação básica e, em consequência, a *popularização do conhecimento científico*, caso se queira realmente impulsionar a produção científica no país. Com efeito, a educação básica se mostraria de importância fundamental para esse processo, na medida em que dele sairiam os futuros pesquisadores. Porém, a importância de mais e melhor educação básica não para por aqui; ela se mostra importantíssima também quando se trata de pensar em operários mais qualificados, capazes não só de manejar as novas tecnologias, mas, igualmente, de contribuir com inovações no processo produtivo, conforme assinalara Martins (2011). Por fim, até mesmo a figura do trabalhador-consumidor poderia ser qualificada através dessa educação básica de qualidade, lembrando, por exemplo, o papel do mercado consumidor interno enquanto indutor de melhorias na produção de bens e serviços, além de seu papel no manejo mais sustentável do meio ambiente, destacados por Martins (2011).

Assim, quem melhor faria isso do que a chamada educação popular? Baseando-nos nas leituras de Vale (1996) e de Gadotti (2002), entendemos que, na educação popular, diferentemente da educação tradicional, o conhecimento não é transmitido do professor para o aluno, mas, em verdade, há um processo conjunto de construção do conhecimento sobre determinado objeto. Nessa perspectiva, tanto professores quanto alunos seriam encarados como portadores de saberes distintos, passíveis de convergirem em direção à construção de novo conhecimento. Inovação, criação, aproveitamento de todo potencial criativo interno às nações: a chamada educação

popular teria muito a contribuir com tal processo. Com ela, desde a educação básica teríamos um exercício de diálogo e reflexão em busca do conhecer a realidade em que se vive, afastando-se de uma educação tradicional que condiciona a um comportamento passivo e meramente reprodutor de ideias que em nada somaria para os objetivos postos pela imperiosa necessidade de superação do atraso tecnológico. Ademais, o mesmo raciocínio se aplicaria, por exemplo, à proposta, aventada por Martins (2011), de aproveitamento da capacidade de inovação tecnológica advinda da participação operária.

Todavia, em acordo com o que fora devidamente enfatizado por Vale (1996), tal proposta de construção de uma educação pública e popular terá, naturalmente, seus limites, críticas e oposições, haja vista que vivemos em uma sociedade de classes, fragmentada em interesses múltiplos e contraditórios, o que, logicamente, implicará em barreiras a serem enfrentadas pela referida proposta. Assim, chegamos ao âmbito da luta política e, por conseguinte, da hegemonia.

Conforme já visto, todo processo de desenvolvimento, na forma como se entende aqui, não se limita ao campo estritamente econômico, possuindo seus aspectos políticos, econômicos e culturais (CARDOSO; FALETTO, 2011). Indo um pouco mais além, afirmamos que o processo de desenvolvimento necessita, para se efetivar, de um arranjo político-social que lhe dê suporte, um arranjo entre as diferentes classes e frações de classe que compõem aquela formação social. As leituras de Gramsci (2000) e de Gruppi (1980) nos permitem compreender que todo processo de desenvolvimento exige uma vontade coletiva, uma vontade política, que o encarne enquanto projeto e coloque-o em prática. Trata-se, ainda baseando-nos nas leituras de Gramsci (2000) e Gruppi (1980), da formação de um bloco histórico, que nada mais seria do que uma aliança de classes amalgamadas em torno de determinada ideologia e de determinado projeto de desenvolvimento.

Haja visto o escrito acima, depreende-se que um projeto de desenvolvimento que mire romper com a condição capitalista periférica e dependente que lhes fora imposta não pode prescindir, de maneira alguma, da formação dessa vontade política e de uma aliança hegemônica que lhe dê a devida sustentação. Tal coisa foi acertadamente observada por Cardoso e Faletto (2011), Losurdo (2016), Martins (2011) e outros, todos eles alertando para a necessidade imperiosa de um movimento de caráter popular forte o suficiente para vencer as esperadas resistências que certamente virão das classes dominantes nativas e seus aliados que, conforme visto, desfrutaram de condições confortáveis, próximas às vivenciadas pelas classes dominantes nos países centrais, às custas da promoção da concentração de renda e sobreexploração do trabalho nos países dependentes (MARINI, 2011).

Assim sendo, encaixamos a proposta de construção de uma educação pública e popular em meio a esse movimento político transformador. Sob o ponto de vista defendido aqui, a educação pública e popular constituiria importante parte da luta política⁸, dando importante contribuição para o processo de construção da referida

⁸ Lembrando que, como já fora amplamente afirmado e reafirmado, a educação sozinha não transforma a sociedade, ela é tão somente parte importante dessa transformação.

vontade política transformadora, se inserindo, pois, num movimento de construção de uma contra-hegemonia.

Contudo, em que consistiria tal contra-hegemonia possibilitada a partir da proposta de uma escola pública e popular? Lembremos o papel das instituições educacionais no que diz respeito à construção da dominação simbólica, nos termos empregados por Bourdieu (2014): o fornecimento, para todo um povo, de princípios cognitivos comuns, formas de divisão e classificação, de ver o mundo, valores, princípios morais e comportamentais afinados com a dominação estatal e com a moderna sociedade de classes capitalista. Permanecendo, de acordo com Bourdieu (2014), a disseminação de tais aspectos simbólicos pela escola e outras instituições estatais seriam primordiais para a reprodução da sociedade de classes, inclusive sendo considerada mais efetiva, porque sutil, do que o emprego da força estatal ou do poder econômico.

Frente ao exposto, acreditamos que a proposta de uma educação pública e popular representaria uma inversão, uma fissura, na reprodução simbólica das sociedades de capitalismo periférico e dependente. De que maneira poderíamos inverter os rumos de nosso desenvolvimento preservando a escola tradicional, conservadora, e toda sorte de princípios cognitivos que esta seria potencialmente capaz de fornecer? (BOURDIEU, 2014). Seria a formação adequada para aquelas nações que ensejariam o difícil esforço de superação da condição periférica e subalterna?

A educação pública e popular seria capaz de fornecer os princípios cognitivos, princípios de classificação e (di)visão do mundo adequados ao novo tipo de desenvolvimento advindo do rompimento com a condição capitalista periférica. Autonomia, igualdade, participação, solidariedade em lugar de individualismo, pensamento crítico e consciência de nossa condição periférica e seus males, dentre outros pontos igualmente fundamentais para a construção de uma nova hegemonia que embase o tão almejado novo modelo de desenvolvimento.

Conclusões

Percebemos que, inicialmente, o desenvolvimento capitalista periférico e dependente impõe dificuldades para que tenhamos, no terceiro mundo, um sistema educacional que ao menos se aproxime do constituído nos países capitalistas centrais.

Por outro lado, a construção de uma hegemonia, nos limites impostos por uma realidade de capitalismo periférico, seria bem mais difícil e problemática do que nos países centrais. A abismal desigualdade, a não incorporação de enormes segmentos de trabalhadores na nova ordem industrial moderna, contradições de classe que se intensificam, dentre outros traços do capitalismo periférico impõem tal dificuldade. Assim, o papel que o sistema educacional poderia desempenhar, também se veria por isso afetado. A universalização de visões de mundo, comportamentos e tipos de conhecimentos adequados à ordem industrial-urbana moderna, papel que caberia especialmente às instituições escolares, ver-se-ia limitada pelo próprio capitalismo periférico e suas iniquidades, além da não correspondência entre o universo simbólico

oferecido pelas instituições escolares e a realidade experienciada sobretudo pelas massas trabalhadoras urbanas, nos termos de Cardoso e Faletto (2011).

Passamos a refletir sobre as possibilidades de superação de uma ordem capitalista periférica e dependente. Em linhas gerais, a ideia de superação da condição periférica passaria, sem dúvidas, pela superação do atraso e da dependência tecnológica característica desse tipo de nação, edificando um sistema produtivo nacional diversificado e calcado na produção de bens de alta complexidade e valor agregado, nos termos empregados por Gala (2017), superando a forte dependência da exportação de *comodities*, outro traço inerente à realidade capitalista periférica.

Contudo, há de se fazer uma importante ressalva: o presente trabalho, assim como os diversos estudos que o serviram enquanto referências, está comprometido, não só com o pensar alternativas para a superação da condição periférica, dependente, e suas correspondentes iniquidades, mas igualmente com a construção de um novo modelo de desenvolvimento de corte democrático e que atendam aos maiores anseios das classes subalternas. Seguindo essa linha, chegamos à defesa da ideia de que a superação da condição capitalista periférica e dependente passa, certamente, pela concomitante luta por uma educação que não seja tão somente pública, conforme defendida por muitos perante a sanha privatista dos últimos tempos de neoliberalismo, mas que fosse pública e popular.

Esse novo modelo de desenvolvimento, autônomo e democrático, não atingirá plenamente os seus objetivos acaso preserve a escola tradicional, burguesa e reprodutora das desigualdades de classe, conforme Nogueira e Catani (1998). O novo modelo de desenvolvimento e toda sorte de melhoramentos e oportunidades surgidas a partir dele podem terminar por excluir aquelas massas populares historicamente marginalizadas nos anteriores modelos de desenvolvimento. As possibilidades de participação em um novo sistema político democrático, que lhes permita a livre expressão de seus anseios; as oportunidades de melhores e mais bem remuneradas ocupações na estrutura produtiva, tal qual a participação na gestão dos processos de trabalho e outras coisas que figuram dentre os interesses das classes subalternas.

No mais, não podemos olvidar de fazer a seguinte ressalva: a proposta de construção de uma educação pública e popular, se descolada das lutas mais gerais por uma radical transformação social, correrá o risco de ser incorporada pelas estruturas do capitalismo periférico em sua versão social-liberal, nos termos propostos por Domingues (2016). De acordo com este, a política neoliberal se transmutara em social-liberalismo, sobretudo sob o capitalismo periférico e sua miríade de contradições e mazelas sociais, com vistas a levar à frente os fundamentos de uma política econômica neoliberal *pari passu* ao atendimento de pautas específicas advindas de grupos sociais minoritários, como mulheres, homossexuais, negros e outros. No âmbito das políticas sociais, trata-se do conhecido debate políticas universalistas versus políticas focalizadas, com o neoliberalismo privilegiando as de segundo tipo, em detrimento das primeiras, hegemônicas sob o Estado do bem-estar social.

A partir do exposto acima, em nosso entendimento haveria o risco de que tal proposta de construção de uma educação pública e popular pudesse ser incorporada pelas políticas neoliberais, sendo transformada em uma política focalizada, voltada para o atendimento dos setores mais miseráveis da sociedade, constituindo aquilo que

comumente se chama de políticas pobres para os pobres, que em nada contribuiria para a emancipação destes mesmos segmentos. Uma proposta de construção de uma educação pública e popular não pode ser descolada de um movimento maior de transformação social, de uma discussão sobre um novo modelo de desenvolvimento.

Referências

BARAN, P. **A Economia Política do Desenvolvimento**. Capítulos 1 e 2 (Uma visão geral; O conceito de excedente econômico). Tradução de S. Ferreira da Cunha. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p. 50-99, 4ª edição.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. Capítulo Curso de 07 de fevereiro de 1991. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 223-239

CARDOSO, F. H. e FALETTO, E. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**. Capítulos 02, 05 e 06 (Análise integrada do desenvolvimento, Nacionalismo e populismo: forças sociais e políticas, A internacionalização do mercado: o novo caráter da dependência). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, 10ª edição, p. 25-52; 119-178.

DOMINGUES, J. M. **Esquerda: Crise e Futuro**. Capítulo 03 (Social liberalismo e dominação global). Rio de Janeiro: Mauad X, 2017, p. 61-77.

FURTADO, C. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Capítulos 1 e 2 (Tendências estruturais do sistema capitalista na fase de predomínio das grandes empresas; Subdesenvolvimento e dependência: as conexões fundamentais). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 2ª edição, p. 15-94

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática. 2002.

GALA, P. **Complexidade Econômica: uma nova perspectiva para entender a antiga questão da riqueza das nações**. Capítulo 01 (Desenvolvimento econômico: divisão do trabalho, retornos crescentes e complexidades). Rio de Janeiro: Ed. Contraponto/Centro Internacional Celso Furtado, 2017, p. 19-52.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Carlos Nelson Coutinho (org.). Tradução de Luiz Sérgio, Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2000.

GRUPPI, L. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Capítulo v (Os Cadernos do Cárcere). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graaal, 1980, p. 65-81.

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. Civilização brasileira, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LOSURDO, D. Ataque ao estado de bem-estar social, barbárie neocolonial, guerra. O ocidente e a esquerda ausente. In: LOSURDO, D. **A Esquerda Ausente**. Crise, sociedade do espetáculo, guerra. RUY, M.L. (Trad.) São Paulo: Fundação Maurício Grabois/Ed. Anita Garibaldi, 2016, p. 35-77.

MARINI, R. M. A Dialética da Dependência. In: **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. Roberta Traspadini e João Pedro Stedille (orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2011, 2ª edição, p. 131-172.

MARTINS, C. E. e FILGUEIRAS, L. **A teoria marxista da dependência e os desafios do século XXI**. *Cadernos CRH* [online]. 2018, vol.31, n.84], p.445-449. ISSN 0103-4979. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792018000300001>.

MARTINS, C. E. **Globalização, Dependência e Neoliberalismo na América Latina**. Capítulo 7. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011, p. 313-345.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na Escola Pública**. São Paulo. Cortez, 1996.

Submetido em: 19-12-2019

Aceito em: 30-12-2019