



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos (Vol.3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Ana Maria Sotero Pereira

ISBN: 978-65-5222-010-3





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Movimento sociais, sujeitos e processos educativos (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Ana Maria Sotero Pereira



realizeventos
Científicos & Editora



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

M935 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos /
organizadores, Paula Almeida de Castro, Ana Maria Sotero
Pereira - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
550 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.000

ISBN 978-65-5222-010-3

1. Educação e Cidadania. 2. Educação popular. 3. Educação
indígena. 4. Processos educativos. I. Título. II. Castro, Paula
Almeida de. III. Pereira, Ana Maria Sotero.

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

COMITÊ EDITORIAL

ANA MARIA SOTERO PEREIRA
CARLOS EDUARDO DIAS DA SILVA
DELIANE MACEDO FARIAS DE SOUSA
JOSANIEL VIEIRA DA SILVA
LEONARDO CARBONIERI CAMPOY
MARIA APARECIDA DANTAS BEZERRA
MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA BATISTA
MICHELL PLATTINI NASCIMENTO GOMES
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
SILVANA CHAGAS HOLANDA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
THAIS FERNANDES DE AMORIM
UBIRANY LOPES FERREIRA
WALDÊNIA LEÃO DE CARVALHO

PREFÁCIO

O Movimento Por uma Educação do Campo no Brasil emergiu nos finais da década de 1990, com maior participação direta e visibilidade dos movimentos sociais na primeira década do século XXI, quando o debate sobre o direito à educação do campo passou a fazer parte das pautas de discussão em diversos espaços, suscitando o debate nas universidades públicas, nas instituições governamentais e não governamentais, nos organismos internacionais, nos diversos setores sociais e nas esferas de tomada de decisão política local e nacional. Neste período, os movimentos sociais protagonizaram a construção da política de educação do campo, ao colocar na agenda política a luta pela reforma agrária, direitos humanos, dignidade, educação e cidadania.

No setor público, a adesão de professores, gestores e investigadores contribuiu para a aproximação entre as universidades brasileiras, os movimentos sociais e as instituições municipais, estaduais e federais, a exemplo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária (MDA); Secretarias de Educação dos Estados e Municípios; Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Movimento Sem Terra (MST) na formulação de projetos e programas de formação de professores para atuar em áreas de reforma agrária. As ações interinstitucionais no âmbito das políticas educativas no Brasil possibilitaram a elaboração de projetos e propostas de educação e formação de educadores do campo, ao mesmo tempo em que promoveu o diálogo intercultural, as tensões e contradições nos processos de formação.

Diversos sujeitos e atores contribuíram para a construção do Movimentos por uma educação do campo e por uma Política de Educação do Campo. Neste cenário o CONEDU contribuiu para a articulação de uma rede brasileira de sujeitos, instituições e políticas públicas, divulgar a produção científica e refletir acerca da participação dos sujeitos sociais nos processos de construção da Política de Educação do Campo no Território brasileiro, sob diversos olhares, perspectivas e reflexões teóricas. Esperamos que as pesquisas aqui apresentadas contribuam para uma visão do cenário, contextos, sujeitos e processo na construção da Política de Educação do Campo no Brasil.

Esperamos que este ebook possa contribuir para compreender os contextos, os sujeitos e os processos de formação e compreender como os educadores constroem suas identidades, profissionalidade, saberes docentes e como ocorre a relação com os saberes na formação inicial e continuada, com base no pressuposto de que o fazer e o saber pedagógico é mediado pelo diálogo entre as diferenças, e devem levar em conta os contextos, a cultura e visão de mundo que envolve professores, alunos, instituições formadoras e a comunidade local numa relação existencial, política, pedagógica e ideológica através da práxis pedagógica

Desejamos a todos uma boa leitura.

Prof^a. Dr^a. Ana Sotero.

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.001	
...E O SINO PAROU DE TOCAR! COMO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE AJUDOU A SALVAR VIDAS NO SERTÃO CEARENSE	14
<i>Francikely da Cunha Bandeira</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.002	
TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIAS SOFRIDAS POR ALUNOS EM ESCOLA ESTADUAL DO CEARÁ	35
<i>Maria Alina Oliveira Alencar de Araújo</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.003	
PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS	51
<i>Helena Maria Alves Moreira</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.004	
FORMAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL: UMA ANÁLISE SOBRE O AUTORITARISMO, O FASCISMO E A SUBJETIVIDADE	62
<i>Gabriela Massarra Santos Heine</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.005	
REFLEXÕES DE HISTÓRIAS DE MULHERES TRABALHADORAS DA DIRETORIA DO SINSEJA	76
<i>Lenilza da Silva Ramos</i> <i>José Cristiano de Farias</i> <i>Maria do Carmo Silva</i>	

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.006

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA E A ADEÇÃO DA PESSOA IDOSA NA MUDANÇA DO ESTILO DE VIDA COMO PRECURSORA DO ENVELHECIMENTO ATIVO 95

Juliana da Conceição Sampaio Lóss

Rosalee Santos Crespo Istoe

Moyana Mariano Robles-Lessa

Viviane Carneiro Lacerda Meleep

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.007

COMPOSIÇÃO MUSICAL: UM CAMINHO PARA EXPLORAR A LIBERDADE CRIATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 111

Francieli Ziel

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.008

ESPERANÇAR: A UTOPIA DE UMA AUTONOMIA NECESSÁRIA..... 127

Hemetério Segundo Pereira Araújo

Patrícia Campêlo do Amaral Façanha

Jörn Seemann

Auzuir Ripardo de Alexandria

Solonildo Almeida da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.009

EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM CONTEXTOS DE DESAPROPRIAÇÃO: O CASO DO DISTRITO RURAL BAIXIO DAS PALMEIRAS..... 143

Cícera Mônica da Silva Sousa Martins

Liana de Andrade Esmeraldo Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.010

O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL..... 159

Ana Claudia Cabral da Silva

José Nildo Alves Caú

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.011

FILHO DE PEIXINHO, PEIXINHO É? ANSEIOS E REALIDADE DE JOVENS DA COMUNIDADE PESQUEIRA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BARRA/RJ.....**185**

Tatiane Almeida de Souza

Luciana da Silva Almeida

Eliana Crispim Franla Luquetti

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.012

EDUCAÇÃO POPULAR: O ENSINO COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA **201**

Douglas da Silva Costa

Lorrane Alves Marinho

Tamires Gomes Correia

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.013

UMA AUTOBIOGRAFIA BIOGRÁFICA: LEITURA DO MINICONTO DE UM ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI.....**217**

Cyntia dos Santos Jorge

Analice de Oliveira Martins

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.014

O LUGAR DA TEMÁTICA “EDUCAÇÃO DO CAMPO” NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CONEDU: MAPEAMENTO PRELIMINAR NOS E-BOOKS DO EVENTO (2020-2024).....**234**

André Augusto Diniz Lira

Emanuely Cristina de Souza Nascimento

Géssica Quênia de Oliveira Alves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.015

PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ACERCA DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI.....**258**

Mayara de Oliveira Silva Machado

Patrícia Nunes da Fonseca

Rayssa Soares Pereira

Lays Brunnyeli Santos de Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.016

NARRATIVAS DE GESTORAS ESCOLARES SOBRE SEU FAZER PEDAGÓGICO **276**

Cássia Silva Santos Góes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.017

SAÚDE E PSICANÁLISE: A ESCUTA COMO OBJETO DE ESTUDO NO PROCESSO DA CURA **287**

Marta Maria dos Santos Cipriano

Francisca Vilani de Souza

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.018

TERRITÓRIOS E SABORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A GASTRONOMIA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA **300**

Cristina Regiane Marangoni

Katiúscia Raika Brandt Bhringer

Sandra Aparecida dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.019

AS PLANTAS MEDICINAIS COMO RESISTÊNCIA DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO INDÍGENA **319**

Josaline Chaves da Costa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.020

PODER, RESISTÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVIDADE NO “NOVO ENSINO MÉDIO” **335**

Joanderson dos Santos Silva

Erivan de Sousa Silva

Tânia Dantas de Luna

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.021

ANÁLISE DA APRENDIZAGEM POR AULAS REMOTAS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ACARAPE E REDENÇÃO (CE) NO PÓS-PANDEMIA DO COVID-19.....348

Fátima Maria Araújo Bertini

Francisca Gabriele da Silva Lima

Elaine Barbosa Silva

Lucas da Costa Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.022

MATRIZ AXIOLÓGICA E CARTA DE PRINCÍPIOS: PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO, EM CONTEXTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA.....364

Gabriela Campos Fronzaglia

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.023

“PROTAGONISMO JUVENIL” E NOVO ENSINO MÉDIO: O PAPEL DA JUVENTUDE NAS DISPUTAS EM TORNO DA IMPLANTAÇÃO DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....385

Flavia Bischain Rosa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.024

O PNAIC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO MEIO RURAL EM CASTANHAL-PA.....405

Aldenize Melo da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.025

FORMAÇÃO HUMANA E MÚSICA: UMA POSSIBILIDADE DE CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO.....427

Nádia Terezinha Leocádio Campos

Fernanda Sampaio de Almeida

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.026

AS INFLUÊNCIAS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E O RECURSO HUMANO COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO..... 440

Fernanda Sampaio de Almeida

Nádia Terezinha Leocádio Campos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.027

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: NARRATIVAS DE DISCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA..... 449

Daniely de Oliveira Lorenzon Pereira

Francielly Jacentink da Silva

Ruth Sales Firme Moreira

Jair Miranda de Paiva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.028

O CENÁRIO DE LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL..... 469

Bruna dos Santos Prata

Eulina Maria Leite Nogueira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.029

A LUTA DAS MULHERES DE ABYA YALA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL..... 486

Luciana Lima Fernandes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.030

MATERNIDADES EM TRÂNSITO, EFICÁCIA PARENTAL E DESPROTEÇÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS DE MÃES ATÍPICAS DA ZONA RURAL DE PERNAMBUCO..... 506

Fabiola Cavalcanti Maciel

Raquel de Aragão Uchôa Fernandes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.031

O TRABALHADOR COMO SUJEITO HISTÓRICO: UM ESTUDO SOBRE A DIALÉTICA DO TRABALHO NA CATEGORIA GARI (CAMPINA GRANDE-PB) 2020-2024.....516

Olávia Fernandes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.032

A SOMBRA DA AUSÊNCIA: OS DESAFIOS DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS FILHOS EM ANGOLA.....534

Narciso Rodrigues Cassoma Sacata



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.001

...E O SINO PAROU DE TOCAR! COMO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE AJUDOU A SALVAR VIDAS NO SERTÃO CEARENSE

Francikely da Cunha Bandeira¹

RESUMO

Na década de 1980, o Ceará tinha uma das maiores taxas de mortalidade infantil do Nordeste, com 102 mortes em cada 1.000 nascidos vivos. O acesso a informações sobre cuidados básicos em saúde era precário contribuindo para que quadros de saúde se agravassem e ocasionassem muitas mortes infantis. O objetivo deste texto é destacar como iniciativas educativas contribuíram para salvar a vida de centenas de crianças. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, centrada no referencial teórico da educação popular e na concepção de saúde vista predominantemente a partir de determinantes sociais. Observou-se aspectos da realidade semiárida do interior cearense e as altas taxas de mortalidade infantil, entre as décadas de 1970 e 1980. Vários fatores influenciam a saúde na infância, dentre eles a oferta/qualidade de serviços de saúde, saneamento básico e escolarização. Um contexto de crise agravado por grande seca comprometeu as condições de vida da população mais carente. Nesse contexto, um médico sanitário e uma assistente social iniciaram uma experiência com agentes de saúde no município de Jucás, baseada no pressuposto de que promoção e prevenção da saúde desenvolvidas a partir de medidas simples seriam eficazes para enfrentar e reduzir a desnutrição e mortalidade infantil. Serviu de referência uma experiência anterior do casal em Brasília. Em tese, tratava-se do contato direto com as famílias através de agentes de saúde que em visitas frequentes orientavam sobre cuidados básicos com a saúde, desde a utilização de recursos disponíveis à higiene pessoal e doméstica realizando assim um processo educativo. As iniciativas contribuíram para a transformação do cenário local e ganharam repercussão estadual, nacional e internacional. Resultaram na queda da desnutrição e do

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, kely01kely@hotmail.com

número de óbitos reduzindo significativamente a mortalidade infantil. Ao analisar o caso do Ceará foi possível concluir o potencial do trabalho educativo popular em saúde para enfrentamento dos problemas sociais.

Palavras-chave: Educação em Saúde, Promoção da Saúde, Mortalidade Infantil, Ceará

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é evidenciar como ações de caráter educativo e popular em saúde contribuíram para salvar a vida de centenas de crianças no sertão do Ceará a partir da década de 1980. Até o fim do século XX a mortalidade infantil se apresentava como sério problema de saúde pública. São vários os fatores que influenciam na saúde na infância e contribuem para a mortalidade, dentre eles, a estrutura política e a qualidade dos serviços de saúde refletidos na falta de saneamento, de alimentos em bom estado, de escolarização e serviços básicos de saúde, por exemplo. As taxas de mortalidade infantil –TMI são importantes indicadores de desenvolvimento de um lugar, ocorrendo como consequência da pobreza, da falta de cuidados efetivos com problemas pouco complexos como infecções, diarreias e quadros de desnutrição.

No Nordeste brasileiro, a ocorrência de secas prolongadas contribui significativamente para o agravamento de problemas como a desnutrição e a fome. O Ceará tem sua história marcada por longos períodos de secas, dentre eles a de 1979 que durou até 1983, figurando como uma das piores¹. Na década de 1980 registrava-se 102 mortes pra cada mil crianças nascidas vivas, a pior TMI da região no período.

O quadro começou a mudar quando em 1979 algumas iniciativas começaram a ser tomadas no município de Jucás, interior do Ceará, baseadas no pressuposto de que as pessoas poderiam aprender ações simples de grande importância para os cuidados com a saúde. Quase uma década depois, em 1987, o Estado ampliou as iniciativas ousadas para a época, creditando seu êxito a ações de educação em saúde, através da atuação de seus Agentes. Uma iniciativa considerada ousada consistiu na diferente aplicação de recursos destinados para a seca, ao invés de contratar agricultores para serviços temporários, como se fazia usualmente, optou-se por investir em recursos humanos para promoção de ações de educação em saúde. As primeiras ações ocorreram por iniciativa do médico sanitarista Carlile Lavor e da sanitarista Mirian Campos em 1985, espalhando-se para outros municípios, posteriormente. Era um trabalho de acompanhamento de crianças e orientação das mães.

A ampliação da prestação de serviços em 1987 preconizou os municípios mais afetados pela seca, criando um programa de atenção emergencial através do trabalho de agentes de saúde, que tinham como principal papel a promoção da saúde de crianças e gestantes. O trabalho de contato direto com as famílias

alcançou excelentes resultados, a desnutrição e infecções foram significativamente reduzidas e a cobertura vacinal aumentou. Após quatro anos, o número de crianças mortas por mil nascidos vivos havia caído de 102 para 65.

Os resultados deram ao Ceará destaque nacional e internacional pelos excelentes resultados no enfrentamento da mortalidade infantil. Embora tenha havido empenho em um conjunto de outras diferentes iniciativas, o trabalho educativo contribuiu significativamente para salvar a vida de centenas de crianças.

Havia uma forte tradição em pequenas cidades do interior de sempre que o enterro de uma criança passava em frente à igreja, tocava-se o sino anunciando a chegada de mais um “anjinho” ao céu. Como era alto o número de mortes de crianças, ouvia-se com frequência o som do sino. Em Jucás era assim. Após o investimento em ações preventivas, o número de crianças doentes e desnutridas foi sendo, aos poucos, reduzido, com isto, o número de mortes também caiu significativamente e os intervalos do toque do sino tornaram-se cada vez maiores.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico uma vez que foi preciso fazer levantamento da literatura existente sobre a temática. De acordo com Gil (2002) A pesquisa bibliográfica tem por base material já constituído, principalmente livros e artigos científicos.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, a qual é apropriada devido à sua natureza social e à intenção de aprofundar a compreensão de um fenômeno, algo que não pode ser alcançado por meio de métodos quantitativos. Segundo Richardson, a abordagem qualitativa em pesquisas educacionais é uma “[...] tentativa de compreender de forma detalhada os significados e as características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em vez de produzir medidas quantitativas de características ou comportamentos” (1990, p. 90). Quanto à sua finalidade, trata-se de uma pesquisa exploratória, motivada pela necessidade de uma maior aproximação com aspectos do problema que ainda são pouco abordados na literatura (GIL, 2002). Segundo Minayo (2007), essa fase abrange desde a elaboração do projeto até os procedimentos preparatórios para a coleta de dados. Na fase exploratória identificamos aspectos pouco claros que dificultavam a compreensão de situações relevantes para a investigação. Assim, foi necessário realizar um trabalho de observação e valorização de indícios, que aos poucos foram esclarecendo os caminhos e revelando aspectos

e situações do tema. De acordo com Gil (2002), boa parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas constituindo assim uma análise de diversos aspectos de um problema.

O DESAFIO DA MORTALIDADE INFANTIL

Compreende-se por mortalidade infantil os óbitos de menores de um ano de idade, por mil nascidos vivos, em determinado espaço geográfico e período. Divide-se em dois períodos, o neonatal que compreende o intervalo do nascimento aos 28 dias de vida e pós-natal que compreende o intervalo dos 28 dias aos 12 meses. As taxas de mortalidade infantil–TMI classificam-se como altas quando ocorrem 50 ou mais mortes por mil nascidos vivos, como médias, quando ocorrem entre 20 e 49 por mil nascidos vivos e como baixas quando o número é inferior a 20 (BRASIL, 2000).

A mortalidade infantil é determinada por vários fatores que interferem na saúde durante a infância, dentre eles o acesso ao saneamento, à água tratada, aos serviços básicos de saúde e à educação, ou mesmo o nível de renda das famílias, o grau de escolarização das mães e estado nutricional da criança. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância –UNICEF (2008) a estrutura de governo, a política e o acesso e qualidade dos serviços de saúde também são fatores que influenciam no estado de saúde, nutricional e na mortalidade infantil. Este entendimento coloca em xeque a ideia da negligência materna, em muitos casos, usada como justificativa pela elite para se libertar da responsabilidade pela precariedade da vida de milhares de mães pobres (NATIONS, 2009).

Nesse sentido, a TMI está associada ao desenvolvimento de políticas públicas e se constitui em importante indicador epidemiológico que coloca em evidência o desenvolvimento de uma região, de um país, de um estado, ou município, por expressar as condições do desenvolvimento social. As altas TMI refletem baixos níveis de desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade, proporcionando condições para o surgimento e agravamento de problemas de saúde ocasionados por infecções e desnutrição, diretamente associadas à mortalidade infantil (BRASIL, 2000).

A Conferência de Alma Ata ocorrida em 1978 elegeu a TMI como um dos mais importantes indicadores de saúde, tomado como fundamental para alcançar “Saúde para todos no ano 2000” e reconheceu as ações de promoção da saúde na atenção primária saúde como estratégia chave para alcançar

resultados mínimos de cuidados em saúde (OTAWA, 1986). O Brasil tem alcançado bons resultados na redução da TMI. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE, na década de 1970, a taxa no país era de 115,0% e no Nordeste 146,4%, na década de 1990, os números eram 48,3% e 74,3%, respectivamente. Destaque-se que na década de 1960 quando a TMI no país era de 124,0%, considerava-se que os níveis de mortalidade infantil estavam estabilizados (BRASIL, 1999).

O Nordeste é a região do país que concentra as maiores TMI. Para se ter ideia, da década de 1930 a 1990, as taxas da região lideraram as demais tendo sido, em pouco, superada pela região Norte, apenas em 1930, com 193,3% enquanto que o Nordeste 193,2% (BRASIL, 1999). A região tem uma área de 1.561.177,8 km², dos quais 969.589,4 km² abrangem o semiárido nordestino, onde vivem mais de 40% dos nordestinos e onde a escassez ou irregularidade das chuvas são, em grande parte, determinantes das condições de vida (ARAÚJO, 2011).

Geralmente associado às ideias de pobreza, de fome e de subdesenvolvimento, o Nordeste é historicamente marcado por problemas sociais associados, em parte, aos efeitos da escassez de chuvas e do domínio do latifúndio. As consequências mais graves das secas são a fome e a sede, provocadas pela escassez e pela concentração de recursos nas mãos de poucos. Da pobre e/ou insuficiente ingestão de alimentos e do não tratamento da água decorrem quadros de desnutrição, de adoecimento, expressos, em geral, através da diarreia, da desidratação que, quando não levam à morte, juntos influenciam no baixo crescimento e desenvolvimento das crianças.

Entre 1979 e 1983 ocorreu uma das mais prolongadas e severas secas, que atingiu o Nordeste. 3,5 milhões de pessoas morreram, sendo a maior parte delas crianças e idosos, atingidos pela escassez das colheitas, o que trouxe a fome e os problemas decorrentes de enfermidades e desnutrição (BARRETO, 2009).

Em trabalho etnográfico sobre a mortalidade infantil no Ceará, Nations (2009) descreve a existência de uma rede de notificadores de mortes de crianças. Ela fala da parteira, curandeiro, coveiro, vendedor de vela, de tecido para fabricação de mortalhas e do tocador de sino de igreja entre outros. Eram pessoas que anunciavam e trabalhavam “com” a morte.

Até o início do século XIX acreditava-se que as TMI tinham determinantes socioeconômicos de modo que se investia na redução das taxas através de ações de desenvolvimento social e econômico. A partir da segunda metade do século, o entendimento sobre a mortalidade infantil mudou, dando mais ênfase

a ações de cuidados básicos em saúde, uma vez que países em condições semelhantes de desenvolvimento apresentavam TMI desiguais (BEZERRA-FILHO; KERRY-PONTES; BARRETO, 2007).

Assim, considera-se que a redução das taxas não resulta de um único fator, mas “[...] quase sempre constitui o produto final de episódios repetidos de infecções, combinados com desnutrição” (Ibidem, p. 137).

A partir da década de 1970, a queda na TMI associa-se, em grande parte, ao modelo de intervenção que privilegia a medicina preventiva e o saneamento básico, à ênfase nas ações de pré-natal, parto, puerpério, campanhas de vacinação, programas de aleitamento materno e reidratação oral (BRASIL, 1999). Corroborando esta percepção, uma investigação realizada em 2003, em 42 países responsáveis por 90% das TMI no mundo, apontou que medidas simples como uso do soro caseiro para hidratação oral, amamentação exclusiva e imunização podiam evitar muitas mortes causadas por diarreia e pneumonia, por exemplo. (BEZERRA-FILHO; KERRY-PONTES; BARRETO, 2007).

Cerca de 80% do progresso alcançado na área da saúde nos os últimos séculos, está relacionada ao acesso à água potável, alimentos em bom estado e hábitos de higiene, indicando que investimentos em equipamentos, remédios e instituições de saúde não devem ser privilegiados com a pretensão de melhorar as condições de saúde da população, uma vez que estes aspectos atuam no tratamento e não na prevenção (LOPES, 2018). Há um desafio da Organização das Nações Unidas –ONU, lançado para 2030, com objetivos de desenvolvimento sustentável, dentre os quais encontra-se o de acabar com as mortes evitáveis de recém-nascidos e menores de 5 anos. A meta é reduzir a mortalidade neonatal para 12 por mil nascidos vivos e dos menores de cinco anos para 25 por mil nascidos vivos (ONU, 2016).

Segundo dados do IBGE, em 2018, a mortalidade infantil no Ceará era de 13,21 por mil nascidos vivos, ocupando a posição da sétima taxa mais alta do Nordeste e a décima segunda no país. O Amapá detém o maior número de país, morrem 19,61 crianças em cada mil nascidos vivos, um número muito próximo do que se considera taxa média. A seguir, apresentamos uma tabela com o número de óbitos por mil nascidos vivos correspondentes a cada Unidade Federativa -UF no ano de 2018. As UF estão dispostas considerando a ordem decrescente dos números.

Tabela 1 – Óbitos por mil nascidos vivos nas Unidades Federativas do Brasil

UF	Óbitos/ 1.000 NV						
AP	19,61	BA	15,10	RJ	12,41	SP	10,92
RR	17,89	AC	13,63	TO	12,39	ES	10,67
AM	16,55	AL	13,40	RN	12,31	MS	10,57
MA	15,82	PB	13,29	PE	12,12	PR	10,36
PI	15,59	CE	13,21	GO	11,88	RS	10,07
PA	15,40	RO	12,83	MG	11,43	SC	9,93
SE	15,38	MT	12,57	DF	11,08	-	-

Fonte: página do IBGE, 2019.

Estes números indicam que mesmo com os avanços alcançados em vários setores, a sociedade expressa um nível de desenvolvimento ainda inferior ao desejado, indicam também que a mortalidade infantil ainda é um problema que desafia o país.

O CONTEXTO DO CEARÁ

Entre os Estado do Nordeste, o Ceará se destaca como o mais atingido pela falta de chuvas, 94% de seu território está em área propensa à secas atingindo quase que a totalidade dos municípios.

Na década de 1980, o Ceará tinha a terceira pior TMI do Nordeste, morriam 102 crianças em cada 1.000 nascidos vivos. Todavia, é possível que este número seja maior uma vez que refletem os registros oficiais, mas no final da década de 1970 muitos registros não eram feitos, pois, em muitos casos, não havia certidão de nascimento, nem declarações de óbito (SANTANA; CASTRO, 2016);(NATIONS, 2009).

A vacinação contra sarampo e poliomielite alcançava apenas 25% da população. De acordo com Minayo, D’Elia e Svitone (1990) o contexto de baixa renda, falta de alimentos básicos, infecções frequentes e falta de informação geravam um quadro de desnutrição crônica que, no interior se refletia em 30% de crianças menores de 3 anos, com estaturas não correspondentes à idade. Quanto às mulheres entre 15 e 49 anos, 25% eram desnutridas e entre 15 e 24 anos (período de maior reprodução) a desnutrição chegava a 32,3%.

Em que pese a situação de pobreza, da qual decorrem vários problemas, como a fome, a desnutrição e até a morte, é promovida por diversos fatores

sociais, que contribuem significativamente para que as difíceis condições de vida da população pobre do semiárido do Estado se tornem ainda mais críticas. Para estes destaques tomaremos como referência os estudos e pesquisas de Minayo, D’Elia e Svitone (1990) e Campos (2004).

A distribuição fundiária expressa considerável fator de desigualdade: em 1990 verificou-se que apenas 6,7% dos proprietários possuíam 65,62% do total de terras do Estado, com propriedades acima de 100 hectares. No que se refere à renda da população economicamente ativa, 76,84% dos que viviam na zona rural ganhavam menos de um salário mínimo, na zona urbana eram 58,96%.

O analfabetismo era altíssimo. No ano de 1985, correspondia a 48% dos cearenses entre os que tinham 15 anos ou mais, este número crescia para 65% na zona rural. Em 1987, 50% das mães e 60% dos pais que viviam no interior do Estado não eram alfabetizados.

Sobre esta questão, um estudo realizado pelo IBGE sobre mortalidade infantil destaca que o nível de escolarização da mãe se apresenta como fator influenciador no isco de morte da criança. O estudo apresenta dados referentes ao tempo de escolarização das mães e as TMI correspondentes entre 1986 –1995, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 –Taxa de Mortalidade Infantil segundo anos de estudo da mãe 1986-1995

Anos de estudo da mãe	Taxa de mortalidade infantil (%)
< de 1	93,0
1 a 3	70,0
	42,0
5 a 8	38,0
9 a 11	28,0
12 ou mais	9,0

Fonte: IBGE, 1999, p. 37

No que se refere às condições de saneamento no interior em 1987, 86% das casas não tinham água encanada e 70% não tinham qualquer tipo de instalação para destino de dejetos. Sobre os recursos humanos, verificou-se que, em todo o Estado havia apenas 1.856 enfermeiras e 179 técnicos de enfermagem e 4.226 médicos dos quais 86% se concentravam em Fortaleza, restando 592 médicos para assistir ao restante do estado.

A estrutura hospitalar se apresentava razoável, havia no Estado 274 hospitais, (uma média de 1,4 instituição por município) e 46 unidades de saúde mistas

e as unidades ambulatoriais privadas e públicas que somadas as municipais, estaduais e federais eram 1.832. Ainda assim, em 1987, 35% das mulheres que haviam tido filhos nos últimos três anos não realizaram nenhuma consulta de pré-natal. Em 1987 a proporção de baixo peso ao nascer era de 10,1%, a prevalência do baixo peso entre menores de três anos era de 12,5%. Menos de 1% das mulheres praticava amamentação exclusiva. Apenas 58% das crianças entre 12 e 23 meses haviam tomado a vacina BCG e o percentual de mortes por diarreia no Estado era de 48%, superando o Nordeste com 36,9%.

Estas circunstâncias constituíam um quadro desafiador. Nos períodos de seca extrema, a escassez de recursos agravava-se. Alternativas convencionais como a construção de açudes, cisternas, barragens e cacimbas pelas frentes de trabalho, organizadas mediante o uso de recursos do governo federal, eram usadas para tentar amenizar os efeitos dos períodos de estiagem, contudo, mostravam-se insuficientes, por serem paliativas, tangenciando os problemas do latifúndio, da estrutura social. O mais grave era o fato de os recursos destinados ao combate à seca serem capturados pelo latifúndio e pelo poder político local (CARLEIAL; OLIVEIRA, 1980). Segundo Campos, as frentes de trabalho não resolviam muita coisa, e em muitos casos havia exploração e “Famílias inteiras passavam semanas bebendo água e lambendo pedrinhas de sal, alimentando-se de preás, rabudos (ratos), palma (usada para alimentação do gado) e o que mais conseguissem caçar” (2004, p. 61).

Era necessária uma ampliação da oferta de serviços básicos de atenção à saúde, principalmente para as famílias mais pobres e distantes dos centros urbanos. De acordo com Minayo, D’Elia e Svitone (1990) 36% das famílias com crianças menores de 3 anos residiam a mais de 10 km da unidade de Saúde mais próxima e 51,6% residiam a mais de 5 km. De 1984 a 1987, das crianças que morreram com menos de 1 mês de vida 58% delas ocorreram sem nenhuma assistência profissional em saúde, o mesmo ocorreu com 22% das crianças entre 1 e 36 meses. Diante destes dados, é correto afirmar a necessidade de ações que permitissem o mínimo de atenção básica mais próxima das famílias.

Com a adoção de iniciativas simples, ainda na década de 1980, o Ceará conseguiu se destacar com excelentes resultados na redução das TMI, superando os demais Estados na redução da taxa com resultados em torno de 73% de 1980 a 2007. Entre os anos de 1980 e 2010, foi o segundo Estado que mais reduziu a TMI. Em 30 anos foram evitadas as mortes de 91,8 crianças em cada mil nascidas vivas (SILVA et al., 2015). Gestões políticas efetivamente compro-

metidas com a população foram fundamentais para estes resultados. Também merece destaque o compromisso de continuidade das ações pelos que sucediam os cargos, um fator que em geral, motivo de fragilidade para o desenvolvimento de “projetos” no setor público.

Os resultados projetaram o Estado nacional e internacionalmente com um modelo de gestão pública que mudou o quadro da mortalidade infantil no Estado contrariando a ideia negativa, historicamente agregada à região. Em dezembro de 1991, o jornal *The Economist*, de Londres, dedicou três páginas a uma matéria sobre os feitos do governador do Ceará (Tasso Jereissati), por ter conseguido resolver problemas do Estado com poucos recursos, com medidas consideradas ousadas, inclusive na área da saúde (TENDLER, 1998). Em 1993, o Estado recebeu o prêmio de reconhecimento mundial Maurice Pate, concedido pelo UNICEF aos governos ou instituições que se destacavam em ações voltadas ao público infantil. Além deste, outros prêmios foram concedidos pelo esforço e resultados alcançados.

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA PARA SALVAR VIDAS

O comprometimento de profissionais da saúde com necessidades das classes populares permitiram, a partir dos anos 1970, o fortalecimento das metodologias da educação popular no campo da saúde, em busca de soluções para problemas que afetavam os sujeitos destas classes (VASCONCELOS, 1999). Foi o que ocorreu em Jucás quando, frente a um contexto de morte provocado pela seca e fome, um casal de sanitaristas tomaram iniciativas para enfrentar a mortalidade infantil.

A estratégia era simples e de grande valor. Tratava-se de realizar ações de promoção da saúde através do contato direto com as famílias, por meio de Agentes de Saúde que orientavam sobre cuidados básicos com a saúde, desde tratamentos com o uso do soro caseiro a ações de higiene pessoal e na moradia. Assim, ações simples, de baixo custo, com ampla participação popular e comunitária, possibilitaram alcançar bons resultados: “[...] ações de promoção à saúde são aquelas que vão contribuir para proporcionar autonomia ao indivíduo e à família, com informações que os tornem capazes de escolher comportamentos que vão favorecer a sua saúde [...]” (BRASIL, 2009, p.16).

Em uma recapitulação, de 1979 a 1983 o Ceará enfrentou uma de suas piores secas. Em 1978, o médico sanitарista Carlile Lavor, natural de Jucás, e sua esposa e assistente social Mirian, voltavam à sua cidade natal, onde se depararam com uma situação de muita fome, desnutrição e mortes, devido aos efeitos da seca. Jucás fica localizada no interior do Estado, dista 407 km da capital, localizada no Centro-Sul cearense, faz divisa ao norte com outra mesorregião geográfica, o sertão, de modo que mesmo localizado no centro-sul, possui clima e vegetação com fortes traços do semiárido.

Ao expressar a preocupação com a situação encontrada, Lavor declarava: “As pessoas estavam morrendo de fome, e nós não podíamos fazer nada [...] estávamos quase impotentes diante da fome [...] todas as infecções evitáveis por vacina ainda enchiam os hospitais; não se sabia quantas crianças nasciam ou morriam” (SANTANA ; CASTRO, 2016, p. 23). Esta situação expressava a real falta de conhecimento das pessoas em relação à importância da vacinação que, mesmo disponível nas Unidades de saúde, tinha baixo alcance de cobertura, conforme indicado no item anterior.

Na década de 1970, o casal havia participado de um trabalho comunitário em Brasília, coordenado pelo sanitарista Frederico Simões Barbosa. Tratava-se do desenvolvimento de um projeto que integrava o trabalho médico e de outros profissionais à ação comunitária baseado no paradigma da medicina comunitária² (SANTANA, 1980). Tinha como um dos objetivos o alcance das famílias, através de auxiliares de saúde que, por meio de visitas domiciliares, atuavam na promoção da saúde, especialmente na atenção às crianças menores de 1 ano. Vários problemas de saúde da comunidade foram resolvidos e amenizados, entre eles, a redução da mortalidade infantil, “Identificaram que a solução de muitos problemas de saúde daquela população não estaria no hospital, mas no ambiente familiar e comunitário” (LAVOR, LAVOR; LAVOR, 2004, p. 122). Ao avaliar a experiência declarava: “[...] o afluxo de crianças à emergência hospitalar diminuiu muito, e caiu a mortalidade infantil” (LAVOR, 2010, p. 17).

Diante da realidade de Jucás, a experiência em Brasília foi de grande importância heurística, para fazer algo pelo povo do sertão, especialmente para crianças, as principais vítimas da mortalidade e da desnutrição agravada nos períodos de seca.

O trabalho em Brasília havia mostrado que a integração das ações médicas com outros profissionais, como os do serviço social, por exemplo, e de auxiliares de saúde, gerava excelentes resultados, isto porque a pessoa/família recebia

uma orientação médica, mas os resultados só eram alcançados através da mobilização promovida através do contato direto com as pessoas e suas realidades. O relato de Lavor é incisivo neste sentido:

[...] e nós fizemos durante dois anos um trabalho com auxiliares de saúde, tipo nosso agente de saúde, [...] e conseguimos realmente reduzir muito a mortalidade infantil. Era bem documentada a mortalidade infantil quando a gente chegou lá e depois a redução [...]. Então, eu fui vendo que **era possível prevenir aquelas doenças**. Era levar os conhecimentos para as famílias para que não acontecessem aqueles casos que estavam tendo no dia a dia no hospital. Grande parte dos óbitos era de crianças dentro do hospital e as crianças eram as pessoas que mais morriam, então, a gente viu que **era possível prevenir** [...] (LAVOR apud ANDRADE, 2016, p. 108) (grifo nosso).

Como se sabe, os serviços hospitalares são centrados no tratamento sendo uma ação significativamente limitada no que se refere às ações de prevenção. Os serviços de assistência à saúde eram praticamente inexistentes no campo das ações de promoção e prevenção, de modo que não havia esforços conscientes para evitar que as pessoas adoecessem. As ações de promoção da saúde são aquelas que através de conversas, de orientações e esclarecimentos, pretendem evitar tanto o agravamento quanto o surgimento de problemas de saúde através do desenvolvimento de comportamentos ativos na população. Este era o desafio.

Neste sentido, a ideia era adaptar a experiência dos “auxiliares de saúde” em Jucás para atuarem na promoção da saúde. O problema é que não havia recursos humanos para atuar. Então, a alternativa possível foi “usar” os monitores da Fundação Estadual do Bem-estar do Menor do Ceará – FEBEMCE como “auxiliares de saúde” em Jucás. Assim, foram contratadas professoras e auxiliares para atuar no cuidado das crianças. Além de serem alimentadas, recebiam orientações de higiene, inclusive as mães. O trabalho foi expandido para a cidade vizinha, Iguatu. Ali, visitadoras sanitárias e orientadores de saúde foram agregados ao projeto para visitar as famílias: “[...] nós tentamos fazer com que esse orientador e essa visitadora tivessem o papel de agente de saúde na Região de Iguatu” (SANTANA; CASTRO, 2016, p. 50).

Mesmo com esse esforço, a fome castigava. Lavor afirma ter dito a Mirian: “[...] ou a gente faz alguma coisa ou eu quero ir embora! Era um sofrimento você chegar às casas e ver que as pessoas não tinham nada para comer [...] Tinha

um monte de menino morrendo e eu não sabia o que fazer com tanta desnutrição.” (LAVOR apud SANTANA; CASTRO, 2016, p. 23). Então, recorreram a outra alternativa: a criação de “creches” que, na verdade, eram espaços simples e improvisados, cedidos pela população, usados para preparo e distribuição de alimentos para crianças e gestantes, a partir de recursos provenientes de doações. Os espaços também eram usados para vacinação de crianças e gestantes e realização de palestras. De acordo com Lavor, foram organizadas mais de trinta creches sendo três na zona urbana e o restante na zona rural de Jucás (SANTANA; CASTRO, 2016).

As iniciativas foram de grande importância para Jucás, todavia, as grandes proporções da seca faziam persistir a desnutrição e a fome. Então, em 1987, ao assumir a secretaria de saúde do Estado, Carlile Lavor convenceu o governador e os demais secretários a aplicar os recursos enviados pelo governo federal na contratação de mulheres para atuarem junto às famílias. Sobre isto, Silva e Dalmaso destacam: “[...] o Estado identificou a possibilidade de empregar, a curto prazo, em atividades de promoção de saúde, milhares de moradores de áreas carentes[...]” (2002, p. 47). A ação foi possível devido a um remanejamento dos recursos para a seca, que costumeiramente eram empregados na contratação de agricultores. A ideia era recorrer a pessoas das próprias comunidades para “[...] o desenvolvimento de ações de educação em saúde da gestante e da criança, uma vez que a prioridade desses trabalhadores era a redução das mortes dos menores de um ano” (ANDRADE, 2016, p. 25).

Ao assumir a gestão do Estado em 1987, Tasso Jereissati deparou-se com uma folha de pagamentos que consumia 87% da receita, ultrapassando em 22% o limite constitucional, o que inviabilizava investimentos públicos e tornava difícil as primeiras ações da gestão. Ele explicou como compreendeu a proposta e como foi convencido:

Quem na verdade me disse é possível [...] foi o Carlile quando explicou, é desidratação, e dando soro oral você resolve. Foi ele que deu o estalo, você resolve. É só isso [...]. E para essa desidratação, tem prevenção? [...] na minha visão de não especialista no assunto, era um problema muito mais complexo do que parecia. Realmente foi um estalo muito grande quando o Carlile disse, com isso você resolve. Pois se é só com isso, vamos fazer! [...]. Normalmente tem toda uma filosofia da fome, das origens da pobreza, isso é histórico [...]. É preciso melhorar o nível de educação, a renda, não sei o que mais. O estalo foi esse, é água, açúcar e sal. (JEREISSATI apud ANDRADE, 2016, p. 94).

Acatada a ideia de um novo programa de combate à seca, foram selecionadas e contratadas em caráter emergencial mais de seis mil mulheres, dentre as mais pobres do interior do Estado, para atuarem junto às famílias mais carentes, voltadas para um trabalho preventivo. Na seleção, foram priorizadas as mulheres que tinham filhos e não tinham maridos, grande parte semianalfabetas. Sobre este aspecto, Mirian comenta que era um grande desafio treinar essas mulheres, foi discutido no treinamento: “Encontrar todas as gestantes e encaminhar para o acompanhamento do pré-natal; levar as crianças para vacinar; usar o soro se a criança tivesse com diarreia; alguns cuidados básicos com a higiene da criança e da casa; e recomendar a amamentação natural” (SANTANA; CASTRO, 201, p. 55).

As pessoas tinham dificuldades de acesso aos serviços de saúde, além de carência de informação sobre o autocuidado. Com as Agentes tornaram-se possíveis as visitas frequentes às famílias, através das quais transmitiam conhecimentos e novas tecnologias (MINAYO; D’ELIA; SVITONE, 1990, p.12). Ao ir às casas, era possível identificar a situação de cada criança e orientar de forma específica, de acordo com o estado delas. A prioridade era a redução das mortes de menores de um ano, mas também se dava atenção especial às menores de cinco anos. Foram providenciados um milhão de cartões de vacina para que a vacinação, o crescimento e desenvolvimento das crianças fossem monitorados.

A cobertura vacinal aumentou e a mortalidade infantil caiu significativamente. Antes do início das ações preventivas, em 1987, os indicadores de saúde e o acesso aos serviços de saúde no Estado estavam entre os piores da América Latina (TENDLER, 1998).

De acordo com Lopes (2018) a educação deve ser usada como ferramenta para promover a saúde e consolidar um paradigma de atenção sanitária mediante a gestão do conhecimento. Ao discutir sobre o conceito de “alfabetização para a saúde”, Lopes destaca que os cidadãos devem aprender sobre como cuidar da saúde de forma similar à forma como aprendem a ler e a calcular, isto porque evitar problemas de saúde é muito mais importante que resolver problemas matemáticos, por exemplo. Segundo o autor, “[...] la alfabetización para la salud se convierte en un proceso de educación que debe extenderse desde el principio hasta el final de la vida” (LOPES, 2018, p. 17).

As ações dos Agentes encontram certa correspondência com a ideia de alfabetização para a saúde, uma vez que, agregado ao fato de que muitas mães não cuidavam dos filhos por não terem recursos à disposição, havia também

o fato da falta de conhecimentos sobre como utilizar os recursos existentes, mesmo quando escasso. O caso do soro caseiro é ilustrativo. Água, sal e açúcar, devidamente medidos e misturados, podem salvar a vida de uma criança, mas é preciso saber como preparar. Lavor comenta sobre o trabalho dos Agentes com destaque para o caráter educativo:

E o trabalho educativo do agente de saúde foi essencial, com mais o trabalho de puericultura. Esses dois trabalhos juntos é que realmente fizeram reduzir a mortalidade infantil. [...] praticamente acabamos as doenças que podiam ser prevenidas com vacinas, tipo o sarampo e isso tudo se resolveu e as doenças tipo a diarreia diminuíram muito (LAVOR apud ANDRADE, 2016, p. 108).

Em 1990, no último ano do mandato do governador Jereissati, a mortalidade infantil havia sido reduzida para 65 por mil nascidos vivos (recordemos que três anos antes eram 102). Após um ano de ações emergenciais, o governo do Estado criou o Programa Agentes de Saúde, tornando-o permanente que, posteriormente, espalhou-se pelo Nordeste e, em 1991 foi assumido pelo governo Federal e ampliado para todo país. É importante destacar: a continuidade do projeto pelos governos posteriores foi fundamental para alcançar os resultados (SANTANA; CASTRO, 2016).

O uso de uma alternativa simples e de baixo custo se mostrou de grande eficácia para alcançar o objetivo da redução da mortalidade infantil, através de ações de caráter educativo, o que comprovou a tese de que, além de recursos financeiros, é preciso ter iniciativas, em muitos casos, ousadas, certo de que outros caminhos são possíveis.

Um dos pontos principais, considerado chave para a redução da TMI, foi conseguir que as mães entendessem a importância do aleitamento que, por consequência, reduzia casos de infecção e adoecimento, em geral. A aproximação com as mães para a construção de relações, através das quais o trabalho educativo se fez possível, seria inviável sem uma mobilização específica, algo inviável para os serviços de saúde de modalidade apenas assistencial.

De acordo com Nations (2009), esta forma de organizar as ações e efetivá-las promove um confronto com o pensamento médico hegemônico e enfatiza um novo olhar, de viés antropológico, capaz de considerar elementos culturais locais da dinâmica de vida como importantes para os cuidados em saúde. Assim, a antropologia médica demonstra a possibilidade de criação de um modelo

alternativo de educação em saúde, baseado em uma concepção popular e eficaz em seus resultados.

As iniciativas observadas em Jucás reúnem importantes elementos que permitem identificá-las com a educação popular, mais especificamente, com a educação popular em saúde, cujos referenciais teóricos e metodológicos são afirmados por Lavor quando diz ter sido influenciado por Paulo Freire, em especial, por sua concepção de autonomia, que o ajudou a melhor entender as relações entre saúde, doença e sociedade. O médico lembra ainda que utilizou o autor como referência em outros momentos, para processos formativos com Agentes de Saúde (SANTANA; CASTRO, 2016, p. 45, 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desnutrição promovida pela fome e agravada por outros problemas de saúde, como infecções e diarreias, impediu a continuidade da vida de muitas crianças, especialmente no Nordeste que, no último quartel do século XX acumulava os maiores números referentes às taxas de mortalidade infantil – TMI do país. Em alguns Estados a situação era mais grave, como no Ceará, que enfrentou prolongadas e fortes secas cujas consequências contribuíram para o crescimento acentuado das taxas.

O Ceará, contudo, conseguiu combater a mortalidade infantil e outros problemas de forma estratégica, quando, a partir do fim da década de 1970, incluiu medidas de caráter educativo na atenção às famílias mais afetadas pela seca, através do ensino às mães a respeito da importância de determinadas ações como o aleitamento e a vacinação, por exemplo.

Iniciativas de pessoas sem qualificação profissional, profissionais especializados e gestores comprometidos com o social, podem ser elementos fundamentais para o desenvolvimento sustentável em um município, estado, região ou país. O caso do Ceará é ilustrativo e corrobora a ideia de que ações educativas, aliadas a outros instrumentos, são potencialmente eficazes no trabalho de melhoria da saúde das populações, especialmente das mais carentes. A progressiva redução de indicadores, que mostram significativas melhoras no quadro de saúde no país, afirmam esta ideia.

Foi possível verificar que, uma oportuna compreensão dos problemas sociais pelos gestores foi fundamental para traçar estratégias de forma mais eficiente. A reorientação do destino dos recursos, recebidos em períodos de seca,

demonstrou como é possível em contextos difíceis criar alternativas, com capacidade de soluções de problemas sociais.

Os resultados alcançados em pouco tempo no Ceará mostraram o quanto o trabalho educativo popular em saúde é potente para o enfrentamento dos problemas sociais. Os trabalhos de promoção em saúde executados pelos agentes foram fundamentais para alcançar os bons resultados na redução da mortalidade infantil e contribuíram para dar pausa ao som fúnebre frequentemente ouvido, permitindo afirmar com alegria o que se dizia nas rodas de conversas em Jucas: “... e o sino parou de tocar”!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. M. O. **O valor social da criança para o governo**: motivações dos gestores públicos do Ceará para priorizar a saúde infantil. 188 f. Tese (doutorado em saúde coletiva). Programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

ARAÚJO, Sergio Murilo S. A região semiárida do Nordeste do Brasil: questões ambientais e possibilidades de uso sustentável dos recursos. **Revista Rios Eletrônica**. Ano 5, n. 5 dez, 2011. Disponível em: <https://www.fasete.edu.br/revistas/revistas/media/revistas/2011/5/a_regiao_semiarida_do_nordeste_do_brasil.pdf>. Acesso em 10 de set. 2019

BARRETO, Pedro H. Seca, fenômeno na vida dos nordestinos. **Revista Desafios do Conhecimento**. IPEA, Brasília, Ano 6. Ed. 48, 2009. Disponível em <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1214:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em 15 de set. 2019.

BEZERRA-FILHO, J. G.; KERR-PONTES, L. R. S.; BARRETO, M. L. Mortalidade infantil e contexto socioeconômico no Ceará, Brasil, no período de 1991 a 2001. **Revista Brasileira de Saúde Materna e infantil**. Recife, 7 (2): 135-142, abr/ jun., 2007. Acesso em 15 de set. 2019

BRASIL. **O trabalho do Agente Comunitário de Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. **Indicadores de mortalidade**. Ministério da Saúde, 2000. Disponível em <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2000/fqc01.htm>>. Acesso em 20 de set. 2019.

CAMPOS, N. A. **A grande seca de 1979 a 1983**: um estudo de caso das ações do governo federal em duas sub-regiões do estado do Ceará (Sertão Central e Sertão dos Inhamuns). 2004. 174 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, São Carlos, 2004. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1484>>. Acesso em: 17 set. 2019

Carta de Otawa. *Primeira Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde*. Ottawa; 1986. Disponível em: <<https://opas.org.br/carta-de-ottawa/>>. Acesso em: 19 set. 2019.

CARLEIAL, L. M; OLIVEIRA, Aécio A. Impactos da seca sobre as condições ocupacionais nas áreas urbanas e rurais do Ceará na década de 1980. In: MAGALHAES, A. R.; BEZERRA NETO, Eduardo (Org.). **Impactos sociais e econômicos de variações climáticas e respostas governamentais no Brasil**. Fortaleza: IOCE, 1980.

CPT, CEPAC, IBASE. **O genocídio do Nordeste**: 1979-1983. São Paulo. Mandacaru, (s/d).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

IBGE. **Evolução e perspectiva da mortalidade infantil no Brasil**. Rio de Janeiro, IBGE, 1999. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=26685>> Acesso em 10 de set. de 2019.

IBGE. Brasil em síntese. **Taxas de mortalidade infantil**. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-de-mortalidade-infantil.html>>. Acesso em 18 de set. de 2019

LAVOR, A. C; LAVOR, M. C; LAVOR, I. C. Agente Comunitário de Saúde: um novo profissional para novas necessidades da saúde. **Revista Sanare**. Ano V, n.1, Jan./Fev./Mar. 2004. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/130/122>> Acesso em 12 de set. de 2019.

LAVOR, A. C. H. O Agente Comunitário: um novo profissional da saúde. In: **Memórias da saúde da família no Brasil**. Ministério da Saúde, Secretaria de

Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/memorias_saude_familia_brasil.pdf>. Acesso em 12 de set. 2019

LOPES, H. **De qué manera la educación de adultos puede salvar tu vida.** In: Educación de adultos y Desarrollo. DVV International. 85, 2018.

MINAYO, M. C. de S.; D'ELIA, J. C.; SVITONE, E. **O Programa Agentes de Saúde do Ceará:** um estudo de caso. Fortaleza: UNICEF, set. 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. Ed. São Paulo, Hucitec, 2007.

NATIONS, M. **Corte a mortalha:** o cálculo humano da morte infantil no Ceará. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2009. 192p. (Coleção Antropologia e Saúde). Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/fmnc>>. Acesso em: 15 de set. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 17 de set. 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo, Atlas, 1990.

SANTANA, José Paranguá; CASTRO, Janete Lima. **Os sanitaristas de Jucás e o Agente de Saúde:** Uma Entrevista com Antonio Carlile Holanda Lavor e Miria Campos Lavor. Natal: Una, 2016.

SANTANA, J. F. N. P. **Estudo sobre a saúde infantil no projeto Planaltina – DF 1978.** 1980. 146 f. Dissertação (mestrado em medicina tropical) Programa de Pós-graduação em Medicina Tropical. Universidade de Brasília, Brasília – DF, 1980.

SILVA, J. A. da; DALMASO, A. S. W. **Agente Comunitário de saúde:** o ser, o saber, o fazer. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

SILVA, A. C. *et al.* Reducing child mortality: the contribution of Ceará state, northeast of Brazil, on achieving the Millennium Development Goal 4 in Brazil. **Maternal and Child Health Journal.** v. 19, n. 4, p. 700-706, apr. 2015.

TENDLER, J. **Bom governo nos trópicos:** uma visão crítica. Tradução de Maria Cristina Cupertino. Rio de Janeiro: Editora Revan, Brasília: DF: ENAP, 1998. (Tradução de: Good government in the tropics).

UNICEF. **Situação mundial da infância, 2008**. Brasília: UNICEF, 2008.

VASCONCELOS, E. M. **A medicina e o pobre**. São Paulo: Paulinas, 1987.

VASCONCELOS, E. M. **Educação popular e atenção à saúde da família**. São Paulo: Hucitec, 1999.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.002

TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIAS SOFRIDAS POR ALUNOS EM ESCOLA ESTADUAL DO CEARÁ

Maria Alina Oliveira Alencar de Araújo¹

RESUMO

A Cultura de Paz se apresenta hoje como uma política social necessária nos mais diversos ambientes. A escola não se exclui desse quadro de locais onde a Cultura de Paz se faz necessária. Uma vez sendo a escola um ambiente de intensa troca e convívio social, ele se apresenta como um fragmento da sociedade que a cerca. Nesse sentido, uma escola localizada na periferia de uma grande cidade refletirá as mazelas e as virtudes da mesma. Em um cenário não tão animador em relação aos índices de violência pelos quais a Cidade de Fortaleza (Ceará-Brasil) passa ao longo de várias décadas, realizou-se uma pesquisa quantitativa em uma unidade escolar localizada em bairro periférico dessa cidade. O objetivo foi quantificar e qualificar as violências vividas pelos educandos participantes da pesquisa. Consequentemente, verificar possíveis consequências de tais violências vividas. A escola surge como um dos locais mais citados pelos participantes da pesquisa como sendo um local onde se sofre violência. Os sinais e sintomas de sofrimento psíquico são os mais diversos e aparecem como resultado parcial da pesquisa realizada. Qual o papel da escola nesse cenário? Acredita-se que a escola possa desenvolver trabalhos pedagógicos, de acolhimento e de escuta às crianças e aos adolescentes que fazem parte da comunidade escolar.

Palavras-chave: Violência, Cultura de Paz, Escola.

¹ Mestre do Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, alinaedu@yahoo.com.br;

INTRODUÇÃO

Atualmente, parece pouco interessante que o conceito de *paz* seja encarado como *antônimo da guerra*. É mais oportuno que a *paz* seja almejada por meio de *ações efetivas de não-violência*. Dessa forma, a Cultura de Paz é vista como uma cultural de ação, de práticas que levem a não violência. Não é mais possível estar diante de situações conflituosas e não agir em prol da Cultura de Paz. Isto implica esforço de modificação de mentes, esforço da ação, transformação de pessoas e de paradigmas (DUPRET, 2002).

Construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da(s) sociedade(s) e não impostas do exterior (DUPRET, L. 2002. p. 91).

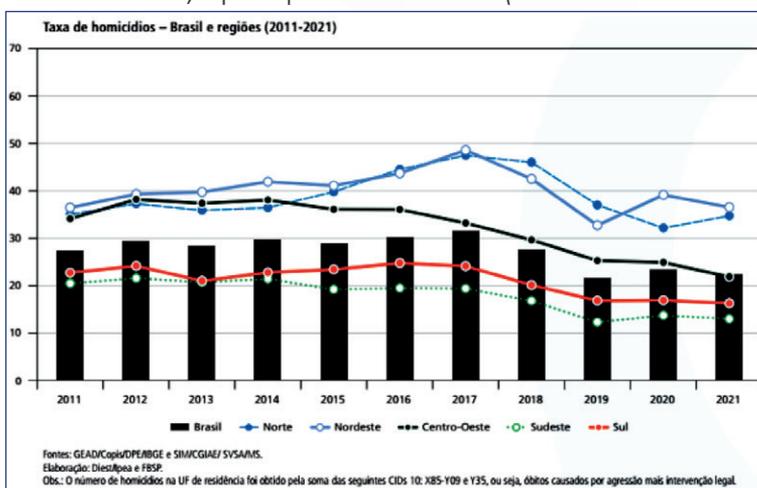
A escola é ambiente não dissociado dos outros espaços sociais, consequentemente não dissociado da violência inerente a estes e, por vezes, as diversas violências sociais são replicadas também no ambiente escolar.

Tomando como base os dados apresentados por Cerqueira (2023), seria inocente considerar homicídio como única tipologia de violência considerada no Atlas da Violência, porém é o principal índice considerado quando tenta-se retratar a violência no Brasil.

O gráfico abaixo foi apresentado por Cerqueira (2023, p. 10) no Atlas da Violência de 2023 e retrata os níveis de homicídios para cada região do Brasil de 2011 a 2021. Nota-se que, apesar da queda no número em todas as regiões, o Nordeste e o Norte do País lideram as estatísticas das mortes violentas. E, em alguns momentos retratados nessa década, o Nordeste lidera o *ranking*. Ainda segundo o autor, a redução dos índices não foi maior devido a alguns fatores listados:

1. Política armamentista desencadeada pelo governo Bolsonaro (2019-2022);
2. Guerra pelo controle de vendas de drogas que parece ter se acentuado com a pandemia de covid-19 (2021 - 2023);

3. Aumento da violência contra mulheres nos últimos anos;
4. Uso letal da força pela polícia no Brasil (CERQUEIRA *et. al.*, 2023);



Outro fragmento de uma tabela apresentada por Cerqueira (2023, p. 13) aponta o estado do Ceará com índices de homicídios sempre acima da média Nacional.

Taxa de homicídios por UF – Brasil (2011-2021)

	Taxa de homicídios por 100 mil habitantes											Variação (%)		
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2011 a 2021	2020 a 2021	2016 a 2021
Brasil	27,4	29,4	28,6	29,8	28,9	30,3	31,6	27,8	21,7	23,5	22,4	-18,3	-4,8	-26,1
Acre	22,0	27,4	30,1	29,4	27,0	44,4	62,2	47,1	36,9	34,0	22,6	2,9	-33,5	-49,2
Alagoas	71,4	64,6	65,1	62,8	52,3	54,2	53,7	43,4	33,4	38,5	31,7	-55,6	-17,8	-41,5
Amapá	30,5	36,2	30,6	34,1	38,2	48,7	48,0	51,4	42,7	44,9	52,6	72,2	17,1	8,0
Amazonas	36,5	37,4	31,3	32,0	37,4	36,3	41,2	37,8	38,4	31,5	42,5	16,4	34,9	17,1
Bahia	39,4	43,4	37,8	40,0	39,5	46,9	48,8	45,8	41,1	47,4	48	21,9	1,3	2,3
Ceará	32,7	44,6	50,9	52,3	46,7	40,6	60,2	54,0	26,5	43,5	37,5	14,6	-13,7	-7,7

O documento BRASIL, 2021 (p. 30) apresenta uma tabela com a **Relação de municípios com população igual ou superior a 100 mil habitantes com taxas de Mortes Violentas Intencionais superiores à média nacional**. Dentre as cidades citadas, temos 5 representando o Ceará (Caucaia, Crato, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Sobral). Esse fato ressalta que a violência está rotineiramente presente nas nossas vidas. Em 2020 Fortaleza liderou o Ranking de capitais brasileiras com maior número de Homicídios dolosos com as taxas representadas a seguir BRASIL, 2021 (p. 120).

Homicídios dolosos, por número de vítimas
Capitais e Distrito Federal - 2019-2020

Grupos segundo qualidade dos dados ⁽¹⁾	UF	Capitais e Distrito Federal	Homicídios dolosos				
			Nº de Vítimas				
			Ns. Absolutos		Taxas ⁽²⁾		Variação (%)
			2019 ⁽³⁾	2020	2019	2020	
Total Capitais			8.911	9.414	17,8	18,6	4,8
	CE	Fortaleza	636	1.216	23,8	45,3	90,0

Pretende-se, com esse trabalho, identificar alguns processos de violência vividos no cotidiano escolar de uma instituição específica localizada na periferia de Fortaleza que possam exemplificar os mais variados tipos de violência vividos na escola e que, em muitos casos, são naturalizados e considerados intrínsecos a esse ambiente (TORO, 2010).

As escolas se apresentam como um ambiente propício para o princípio de um grande trabalho de promoção da cultura de paz, pois temos um público expressivo em nossas salas de aula e um ambiente que comporta discussões entre os pares. Apesar dos conflitos interpessoais serem importantes para estabelecimento das nossas relações, eles devem ser geridos de forma inteligente e como potenciais reconstrutores da paz e da confiança entre as pessoas (DUPRET, 2002).

Desfocar a temática *violência*, que já está demasiadamente denunciada no nosso meio, pode ser uma estratégia eficaz na promoção de uma cultura de paz, ou seja, trazer à tona temática e discursos sobre valores humanos e promoção da paz para nosso cotidiano contribui para a tentativa de transformação social para o bem comum (DUPRET, 2002; PACHECO, 2012).

Vale enfatizar a importância do trabalho com valores humanos que se classificam como *éticos, estéticos e morais*. No documento *Diretrizes Nacionais Curriculares* (BRASIL, 2013), estão descritos três princípios, norteadores das políticas educativas e das práticas pedagógicas nas escolas, aconselhados para os currículos escolares são eles:

- i. Éticos – *de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para com-*

bater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação (p. 107),

- ii. Políticos - *de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (p. 107) e*
- iii. Estéticos - *de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 108).*

Percebemos que são princípios amplos, gerais e que abrangem os mais variados aspectos de formação cidadã que se espera serem construídos em sala de aula. A formação global defendida por Araújo (2017) leva em consideração os princípios estabelecidos pelas DCN.

Pacheco (2012) apresenta em seu dicionário, valores humanos necessários para o dia-a-dia no ambiente escolar. Trata-se de uma obra voltada, principalmente, para os educadores e formação de valores na escola. Para o autor, a solução para a violência social que vivemos ocorrerá por meio da educação e esta deve ocorrer permeada de assimilação de valores e princípios positivos. E que, nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois o mesmo “...não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é” (PACHECO, 2012. p. 11).

Segundo Pacheco (2012), os conceitos de justiça e humanidade se tornaram banais e sem importância para a atual sociedade mundial. Os valores morais estão intimamente relacionados ao valor *justiça* e devem ser trabalhados nas escolas desde a primeira infância para orientar a ação humana mais efetivamente. Pacheco (2012) nos instiga a refletir até que ponto a escola deve se eximir da função de educar para moralidade verdadeiramente e não apenas de apresentar uma formação cognitiva livre de uma formação humana e cidadã, livre de uma postura, de uma ideologia. Ao omitir ou não explicitar posicionamentos a escola assume essa postura.

Atualmente, o Brasil não é exceção diante da problemática mundial da midiáticação de opiniões e de intolerância às diferenças culturais, raciais, reli-

giosas e sexuais. Tais opiniões são, na verdade, *anti-humanas* (contrárias aos valores humanos) e são publicadas e defendidas em redes sociais de forma, muitas vezes, violenta. Tais ações estão presentes inclusive no âmbito político, por meio de representantes de extrema direita conquistando espaços em eleições e representações em governos. Para Pacheco (2012), podemos considerar como “tolerância” algo próximo da “aceitação” (PACHECO, 2012. p.47) e alerta-nos que há um limite em que a tolerância deixa de ser louvável: quando tudo é tolerável, inclusive a intolerância, as mentiras e o mal.

O presente trabalho teve como **objetivo** o rastreamento quantitativo e qualitativo de situações de violência vividas por alunos de uma escola da rede pública de ensino do Ceará, bem como incentivar reflexões e ações no ambiente escolar para minimizar episódios de violência diante das severas consequências da violência na vida de crianças e adolescentes.

Justifica-se a importância de pesquisas nesse sentido, contribuindo para efetivos momentos reflexivos no chão da escola, pois há carência de ações efetivas nos ambientes escolares que busquem minimizar ou sanar episódios de violência na vida das crianças e dos adolescentes.

Em maio de 2023, a Secretaria de Educação do Ceará promoveu eventos de formações de Comissões de Proteção e Prevenção à Violência contra Criança e ao Adolescente (CPPE) para atuarem nas escolas públicas do estado de forma mais efetiva (Lei estadual 17.253, de 29 de julho de 2020). O que se espera é que toda e qualquer relato ou indício de violência sofrida pelo aluno seja registrada no SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) imediatamente por professores que fazem parte da CPPE. A partir dos registros e das análises dos mesmos, estes são encaminhados aos conselhos tutelares da região da escola e tomadas as devidas providências. Trata-se de uma ação eficiente uma vez que reduz o receio da denúncia pelo docente, uma vez que as denúncias ocorrem via SIGE e de forma hierárquica (através dos membros da CPPE) e não mais diretamente ao Conselho Tutelar como era feito anteriormente. Há uma grande expectativa diante desse novo modelo de acompanhamento das violências relatadas no ambiente escolar no sentido de que se espera medidas mais eficientes para a redução dos casos de violência contra nossas crianças e adolescentes.

Frente às obrigações das Comissões, por exemplo, há o *desenvolvimento de planos de prevenção às diversas expressões de violência identificadas na escola e a notificação das mesmas no SIGE*; realizou-se a aplicação de questio-

nário on-line em escola da periferia de Fortaleza com o objetivo de rastrear as diversas violências sofridas pelos alunos.

Segue a caracterização da forma escolhida pra rastrear a temática de violência no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Durante o mês de junho de 2023, alavancado pelas iniciativas da SEDUC-Ceará, foi realizado levantamento de tipos de violência sofridos pelos alunos da EEFM Parque Presidente Vargas, localizada no Bairro Parque Presidente Vargas, na periferia da cidade de Fortaleza, estado do Ceará (Brasil).

A pesquisa trata-se de um estudo social e caracteriza-se como estudo ou pesquisa qualitativa (MINAYO, 2011).

...o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante... As Ciências Sociais... abordam o conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e nos significados (MINAYO, 2011. p. 14).

Características da pesquisa qualitativa: 1. Estudo de relações complexas e fuga de explicações por variáveis isoladas; 2. Tentativa de construir a realidade por construções subjetivas; 3. Interacionismo pesquisador-objeto de estudo; 4. Crenças e valores são aceitos na pesquisa (GÜNTHER, 2006).

A pesquisa encontra-se dividida em duas fases:

- PRIMEIRA FASE, foi aplicado um questionário virtual, por meio da ferramenta *Google Forms*, disponibilizado para as turmas da EEFM Parque Presidente Vargas (24 turmas), nos turnos Manhã e Tarde (9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio). O grupo de Professores Diretores de Turma (PDT's) foram os responsáveis pela divulgação do formulário e do seguinte esclarecimento: *Peço ajuda dos DTs para divulgar esse questionário, é super rápido e fácil e muito importante para mapeamento das violências sofridas pelos estudantes. RESPONDA COM SINCERIDADE POIS VOCÊ NÃO SERÁ IDENTIFICADO E ENVIE APENAS UMA RESPOSTA PARA QUE POSSAMOS OBTER NÚMEROS REAIS.*

- SEGUNDA FASE constou de análise das respostas enviadas pelos alunos.

As questões disponibilizadas no formulário foram:

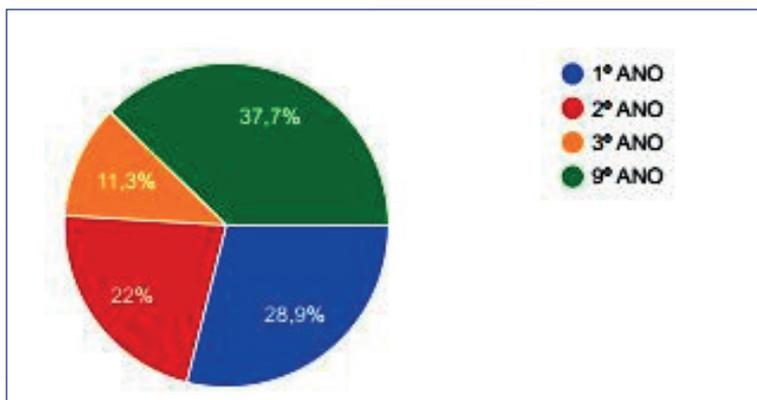
1. Qual a sua série atual?
2. Com quem vc mora? (Pode marcar mais de uma resposta)
3. Você sofre algum tipo de violência?
4. Que tipo de violência você julga sofrer ou já sofreu? (Pode marcar mais de uma resposta)
5. A violência sofrida acontece ou aconteceu em que ambiente? (Pode marcar mais de uma resposta)
6. Tem tido algum desses sintomas ou já teve algum deles em algum momento da sua vida?

Ao todo, 159 alunos registraram suas respostas em uma realidade com 1.300 alunos matriculados no ano em que a pesquisa foi aplicada (2023). A seguir, seguem os achados e as discussões sobre os mesmos referente a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

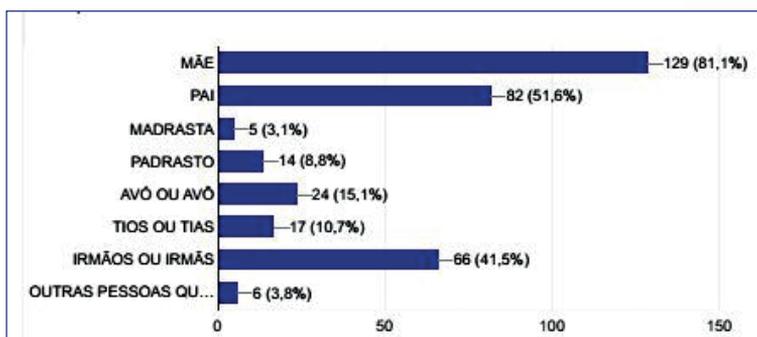
A seguir, seguem análises realizadas com base nas respostas dos alunos participantes da pesquisa para cada questão disponível.

Questão 1. Qual a sua série atual?



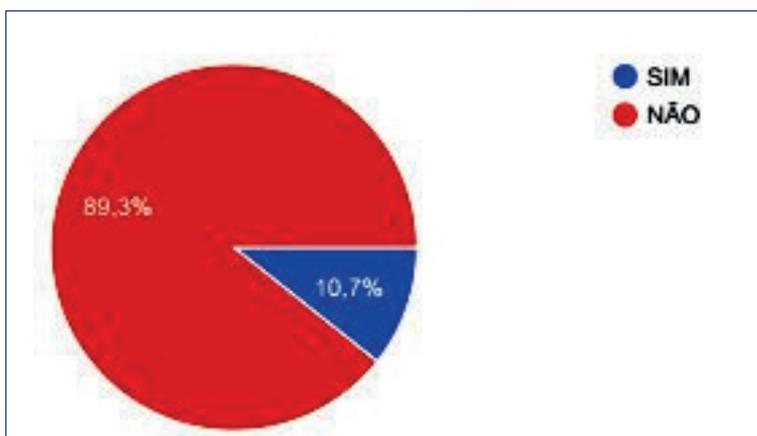
Observa-se que a maioria dos alunos participantes da pesquisa está cursando, atualmente, o 9º ano do Ensino Fundamental e a menor participação está entre os alunos que cursam o 3º ano do Ensino Médio. A quantidade das participações pode variar de acordo com a quantidade de alunos matriculados em cada série e com a disseminação do informe para as turmas pelo Professor Diretor de Turma.

Questão 2. Com quem você mora? (Pode marcar mais de 1 resposta). A última opção disponível como resposta para essa pergunta é: “OUTRAS PESSOAS QUE NÃO SÃO PARENTES”.



Observamos que a maioria dos alunos moram com os pais e com os irmãos.

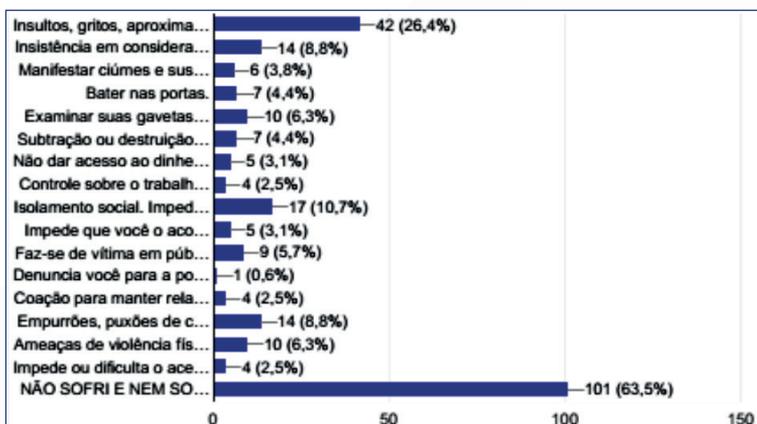
Questão 3. Você sofre algum tipo de violência?



No universo dos alunos participantes, 10,7% afirmam que sofrem, atualmente algum tipo de violência.

Questão 4. Que tipo de violência você julga sofrer ou já sofreu? (Pode marcar mais de 1 resposta). As opções disponíveis para essa pergunta eram:

- Insultos, gritos, aproximação física intimidante.
- Insistência em considerar a vítima louca, estúpida ou inútil.
- Manifestar ciúmes e suspeitas contínuas.
- Bater nas portas.
- Examinar suas gavetas e pertences.
- Subtração ou destruição de bens, objetos, documentos pessoais, bens, valores, recursos etc., pertencentes à mulher, para lhe causar dano e controlá-la.
- Não dar acesso ao dinheiro necessário para atender às necessidades da família
- Controle sobre o trabalho e o salário (pode chegar a reter o dinheiro)
- Isolamento social. Impede ou dificulta as relações com outras pessoas.
- Impede que você o acompanhe em atividades ou impõe sua presença a força.
- Faz-se de vítima em público, dizendo que você o maltrata.
- Denuncia você para a polícia
- Coação para manter relações sexuais, utilizando a força física ou chantagem
- Empurrões, puxões de cabelo, beliscões, mordidas, tapas, agressões com as mãos, ou com objetos, chutes, queimaduras.
- Ameaças de violência física e ameaças de morte.
- Impede ou dificulta o acesso ao trabalho, ao estudo ou a qualquer outra atividade
- NÃO SOFRI E NEM SOFRO VIOLÊNCIA



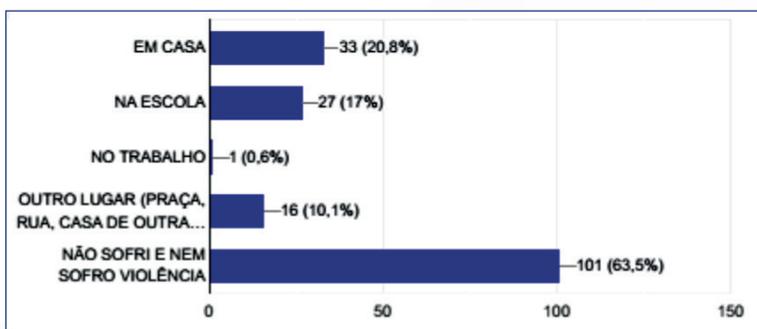
As respostas mais citadas foram:

- 42 alunos afirmaram ter sofrido “Insultos, gritos, aproximação física intimidante”,
- 17 afirmaram ter sofrido “Isolamento social. Impede ou dificulta as relações com outras pessoas”,
- 14 afirmaram ter sofrido “Insistência em considerar a vítima louca, estúpida ou inútil”,
- 14 afirmaram ter sofrido “Empurrões, puxões de cabelo, beliscões, mordidas, tapas, agressões com as mãos, ou com objetos, chutes, queimaduras”,
- 10 afirmaram ter sofrido “Examinar suas gavetas e pertences” e
- 10 afirmaram ter sofrido “Ameaças de violência física e ameaças de morte”.

Vale ressaltar que todas as respostas foram citadas durante a pesquisa. Mostrando a diversidade de violências sofridas pelos alunos participantes.

O total de respostas marcadas nessa questão foi de 270, sendo que 101 delas foram para a opção “NÃO SOFRI E NEM SOFRO VIOLÊNCIA”. Com isso, podemos concluir que os 58 participantes que marcaram algum tipo de violência nessa questão, marcou em média 2,9 tipos de violências. Ou seja, cada participante que diz ter sofrido algum tipo de violência, sofreu mais de 1 tipo de violência ao longo da vida.

Questão 5. A violência sofrida acontece ou aconteceu em que ambiente? (Pode marcar mais de uma resposta)

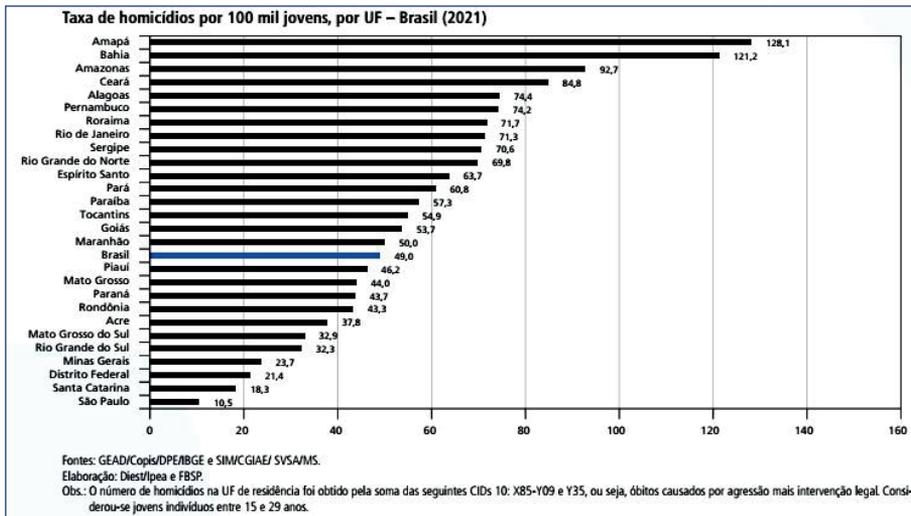


Os resultados obtidos com essa pergunta indicam que os dois ambientes que mais praticam violência são a própria casa e a escola.

Com efeito, no Brasil

...a violência é a principal causa de morte dos jovens. Em 2021, de cada cem jovens entre 15 e 29 anos que morreram no país por qualquer causa, 49 foram vítimas da violência letal. Dos 47.847 homicídios ocorridos no Brasil em 2021, 50,6% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 24.217 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, com uma média de 66 jovens assassinados por dia no país (CERQUEIRA, 2023. P. 22).

O gráfico abaixo mostra os índices de homicídios de jovens (entre 15 e 29 anos) nos estados brasileiros em 2021 (CERQUEIRA, 2023. p. 23).



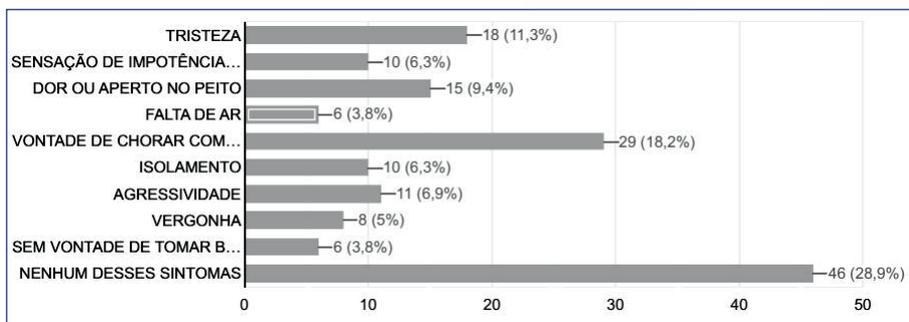
Lauridsen e Tanaka (1999), em trabalho realizado na cidade de São Paulo, concordam, informando que, o maior índice de queixas entre adolescentes de 14 e 19 anos concentrava-se em “alterações no ambiente familiar” e “problemas na escola/trabalho”.

Questão 6. Tem tido algum desses sintomas ou já teve algum deles em algum momento da sua vida?

As opções disponíveis, nessa questão, para os participantes eram:

- Tristeza,
- Sensação de impotência, sem poder reagir,
- Dor ou aperto no peito,
- Falta de ar,
- Vontade de chorar com frequência,
- Isolamento,

- Agressividade,
- Vergonha,
- Sem vontade de tomar banho ou se higienizar, isolamento,
- Nenhum desses sintomas.



Todos os sintomas disponíveis para respostas foram escolhidos pelos participantes. Os mais escolhidos como respostas foram: “VONTADE DE CHORAR COM FREQUÊNCIA”, “TRISTEZA” e “DOR OU APERTO NO PEITO”. Ainda é possível que os participantes tenham sofrido com outro sintoma que não esteja contemplado na questão e que, por esse motivo, o participante tenha optado por marcar a opção “NENHUM DESSES SINTOMAS”.

Os períodos de choro prolongados e frequentes são sugestão de sintomas relacionados a transtornos depressivos (BECK, 2011).

A tristeza é considerada fator de risco, podendo desencadear evento indesejado tal como o suicídio (BENINCASA, 2006. p. 94).

Hoje, o suicídio é uma grande preocupação de saúde pública e, na maioria dos casos, não se identifica sintomas e não há encaminhamento para tratamento. Benincasa (2006) alerta para alguns sinais: humor irritável ou depressivo duradouro e/ou excessivo, longos períodos de isolamento ou hostilidade com família e amigos; infrequência escolar e queda de rendimento escolar; distanciamento de atividades grupais e abuso no uso de substâncias como álcool e drogas, violência, atividade sexual sem proteção e fugas de casa.

As frustrações vividas, principalmente em ambiente violento, geram sentimento de vazio, tédio, solidão, impressão de que ninguém o ama, abandono, não ser compreendido e rejeição.

Vale salientar que os resultados obtidos com as respostas dos alunos deverão ser utilizados como ponto inicial para implementação de ações estratégicas na escola com o objetivo de minimizar as ações violentas que venham a acontecer, principalmente no ambiente escolar, pois é importante que as instituições

de ensino sejam ambientes seguros e acolhedores e não ambientes de perpetuação de atos violentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições escolares surgem atualmente como órgãos capazes de identificar e de enfrentar a violência vivida pelas crianças e pelos adolescentes pelo seu caráter de contato cotidiano com esse público. É na escola que há a potencialidade de salvar vidas efetivamente e onde os educando mantem contato com pontos de vista diferentes dos que encontram na família. Servindo de alerta para a compreensão dos tipos de violências sofridos em casa (BUENO & LIMA, 2021. p. 222).

A identificação de uma situação de violência sofrida pela criança ou pelo adolescente pode acontecer na escola por meio de adultos que tem o papel de supervisionar e tomar providências cabíveis. A ação do profissional na escola é essencial para sessar o ciclo da violência na vida desses jovens (BUENO & LIMA, 2021. p. 224).

Martins, Trindade e Almeida (2003), alerta que a criança e o adolescente necessitam de apoio e de proteção. Que esses são elementos cruciais para o desenvolvimento saudável deles. Seja na escola, em casa ou na rua, o apoio e a proteção devem ser garantidos.

Projetos que tratam da escuta, diagnóstico e proteção dos nossos jovens na escola são importantes no sentido de garantir os direitos básicos da criança e do adolescente. Trabalhos com a não-revitimização, o acolhimento e a ação efetiva que contribuam para o cessar da violência devem ser cada vez mais presentes na rotina escolar do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. O. A. de. A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A SUA PRÁTICA, **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, Brasil. Ano de obtenção: 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL, **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Ano 16 (2021). ISSN 1983-7364. Disponível em: < https://basedosdados.org/dataset/9a2368e4-2fa6-4b42-88b7-026aa048f5ab?raw_data_source=060b2905-f35b-441d-bdf3-fb743b8325fa >.

BECK, A. T. & BRAD, A. A. Depressão: causas e tratamento. 2ª edição. **Editora Artmed**. Porto Alegre – RS. 2011

BENINCASA, MIRIA e REZENDE, MANUEL MORGADO. TRISTEZA E SUICÍDIO ENTRE ADOLESCENTES: FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO. **BOLETIM DE PSICOLOGIA**, 2006, VOL. LVI, Nº 124: 93-110.

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de (Coord). ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2021 – **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. ISSN 1983-7364 • ano 15 • 2021.

CERQUEIRA, Daniel.; BUENO, Samira (COORD). Atlas da violência 2023 – Brasília: Ipea; **FBSP**, 2023. 115 p. : il., gráfs.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**. VOL. 6, N. 1. 2002.

Cerqueira, Daniel. Atlas da Violência 2021 / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: **FBSP**, 2021.

Lauridsen, E.P.P. & Tanaka, O.Y. (1999). Morbidade referida e busca de ajuda nos transtornos mentais na infância e adolescência. **Revista de Saúde Pública**, 33, 6, 586-592.

MARTINS, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araújo; ALMEIDA, Maria de Oliveira. O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), pp. 555-568

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. **Editora Vozes** - Petrópolis. 25ª edição. 2011. 114 p.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

TORO, G.V.R.; NEVES, A. S.; RESENDE, P. C. M. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2010, 12(1):123-137.

PACHECO, J. Dicionário de valores – 1. ed. – São Paulo: **Edições SM**, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.003

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS

Helena Maria Alves Moreira¹

RESUMO

O propósito desse estudo é refletir sobre a prática docente de Freire e a prática educativa do uso de espaços não-formais influenciou no resultado final da experiência realizada em Angicos/RN em 1963. Muito antes do surgimento do termo educação não-formal no final da década de sessenta. Paulo Freire em seu experimento sobre a alfabetização em Angicos propôs espaços e estratégias que nos remete a reflexão da importância do uso de espaços além dos muros da escola. Pautados nos estudos de GOHN (2006) ROCHA (2013) e de outros renomados autores além, é claro, do próprio FREIRE (1963, 1996, 2013, 2014, 2015, 2019) Ao longo dessa pesquisa procuramos destacar a importância da educação formal e não formal na aprendizagem dos não alfabetizados. Dentro dessa perspectiva, a experiência de alfabetização ocorrida em Angicos/RN foi e até os dias atuais fonte de estudos e reflexões sobre o dueto educação/cidadania como um marco da educação brasileira. A metodologia utilizada consistiu de pesquisa bibliográfica e o relato de experiência a visita à região de Angicos. Nas leituras realizadas e entre os autores pesquisados vimos estabelecer que outros espaços educativos, além da escola podem e devem ser utilizados como instrumento no processo ensino-aprendizagem onde a presença da comunidade faz a diferença tornando a educação mais verdadeira e contextualizada.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Não-Formal; Angicos/RN.

¹ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGEB/CAp - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, helenamaria.moreira@gmail.com

INTRODUÇÃO

A construção das relações interpessoais como base para o aprendizado de princípios de igualdade e de justiça, são a base para o real exercício da cidadania, visto que, uma das grandes metas da educação não-formal é preparar os cidadãos como seres pensantes, afinal, como diz Freire “educar é um ato político”. O educador entendia o conhecimento como um direito e a educação como parte da política cidadã, dos direitos humanos e da construção diária da história.

O ano era 1921, no Brasil, o então presidente Epitácio Pessoa foi de encontro a uma política, denominada “política do café com leite”, mais exacerbada nas regiões de São Paulo de Minas Gerais que se revezavam no poder executivo do país. Dentro desse contexto político, em 19 de setembro de 1921 nasce em Recife, Pernambuco, Paulo Reglus Neves Freire, conhecido mundialmente como Paulo Freire.

Ao longo da sua trajetória de vida, Paulo Freire não só presenciou como participou ativamente no campo político, econômico, social e cultural do país. Não à toa, em 2012 foi proclamado Patrono da Educação Brasileira entrando para o cenário histórico nacional e internacional. Defendia uma educação sob a perspectiva libertária, conscientizadora e crítica. Para Freire, direito e educação caminham juntos, um vez que, o conhecimento é um direito e a educação anda ao lado da política.

Para tanto, o professor deve além de ser um mediador entre o conhecimento e o aluno, ser um pesquisador e um articulador entre professor/aluno. Didiscência pode ser entendida como a docência que não se separa da discência, ou seja o trabalho do professor deve estar em consonância com o trabalho do aluno, num esforço mútuo.

Didiscência é um conceito criado por Paulo Freire que diz respeito à necessidade de interação entre a dimensão docente e discente, visto que não existe educador/a sem educando/a e nem educando/a sem educador/a, sintetizado no pensamento de que, “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, p.23)

Paulo iniciou sua carreira docente no Colégio Oswaldo Cruz que pertencia aos pais de sua primeira esposa Ana Maria, carinhosamente chamada por todos de Nita, sua segunda esposa a qual conviveu até sua morte em 1997. Em 1947, formou-se em Direito na Faculdade de Direito do Recife. A Faculdade ofe-

recia um curso de Direito voltado principalmente para a formação humanística, conceito esse que Freire carregaria por toda sua vida acadêmica e pessoal.

Um dos ensinamentos mais emblemáticos de Freire foi registrado em seu livro *Pedagogia do Oprimido* lançado pela primeira vez em 1970. Na referida obra, Freire conceitua educação bancária, ou a concepção bancária de educação como um modelo em que o professor simplesmente repassa ou deposita ideias e/ou conteúdos aos alunos, típico modelo caracterizado por uma relação fortemente vertical e unilateral entre professor e aluno, educador e educando. Fiel defensor de cada aluno não é um repositório vazio no qual o professor apenas transmite o conhecimento, Freire insiste que a escola deve superar essa educação bancária, dando lugar a uma educação dialógica e humanizadora.

“Ao fundar-se no amor na humildade na fé nos homens o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amorooso, humilde e cheio de fé o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação.” (FREIRE, 2013, p. 113)

Freire sempre visualizou a educação como uma troca entre educador e educando. Conceito eternizado através da famosa frase “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2013, p.95). Na certeza de que a escola deveria superar a educação bancária, Freire defendia a hipótese de que as problematizações deveriam prescindir os estudos, e por isso, institucionalizou a *Pedagogia da Pergunta*, partindo da premissa da educação como processo dialógico.

RELATO DA VISITAÇÃO À REGIÃO DE ANGICOS/RN.

No ano de 2015 a o participar do VIII Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire – Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a Educação no Século XXI ocorrido em Natal/ RN na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA onde tivemos a grata oportunidade de conhecer alguns dos ex-alunos de Paulo Freire que participaram da experiência de alfabetização

Ao conversar e interagir com alguns dos participantes da experiência de alfabetização ocorrida em 1963 pudemos constatar acerca da importância e

da abrangência das ações populares alfabetizadoras ocorridas no nordeste brasileiro, lideradas por Paulo Freire, que tentou minimizar o grande índice de analfabetismo existente na década de 1960. Os depoimentos dos participantes foram carregados de muita emoção e evidenciaram a imensa gratidão ao mestre Paulo Freire

Mesmo após cansativas jornadas de trabalho no campo, à aprendizagem da leitura e da escrita os tornaram capazes de compreender seu valor como cidadão e o poder que tinham em reivindicar seus direitos.

No depoimento de uma das participantes do evento verificamos a veracidade da obra de Freire a importância da educação na vida dessas pessoas.

"... era muito bom a aula de Paulo Freire! Eu não guardei os livros não porque eu queimei tudo com medo de ser preso... porque disseram que se viessem na sua casa iriam revistar tudo e iriam prender! Eu queria guardar para quando meus filhos nascessem eu mostrar pra eles! ... Foi numa casa mais pra frente.. a luz, não existia essa luz... era a luz de farol; sabe? Grande, tipo lampião.... o que eu sei hoje foi da época que Paulo Freire ensinou. ... Duas coisas eu guardo dentro de mim: foi costurar que eu não sabia mas Deus me deu esse dom de eu costurar; não fui em casa de ninguém para aprender... foi Ele quem me deu... costuro tudo! ... E a escola de Paulo Freire e de uma mulher que era a professora, que eu não me lembro o nome, foi quem me ensinava muito e eu aprendi e guardei tudo... Eu tenho Facebook: 'mariadeferreiracostureira.'" (Maria de Ferreira)²

A experiência se deu quanto em 1963, Freire recebeu a convite do então presidente João Goulart, a proposta de liderar um programa de alfabetização para 300 adultos da zona rural da cidade de Angicos (RN). Fato que impressionou profundamente a opinião pública ganhando considerável notoriedade junto às autoridades. Houve então, o desejo de ampliar o método para toda a nação, tendo início os cursos de formação de coordenadores em diversas capitais, desejo esse que foi abruptamente interrompido com o Golpe Militar de 1964.

Nas palavras de Brandão (2011),

A ação social ocorrida na aurora dos anos de 1960 "foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo 'doméstico' " (BRANDÃO, 2011, p. 17)

² Depoimento da ex-aluna Maria Ferreira, carinhosamente conhecida como Maria Costureira. Angicos/RN, 2015.

A Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada e sob a direção de Paulo Freire foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”. Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado do país retornando ao Brasil somente em agosto de 1979. Temos dimensão da importância da referida campanha, num trecho do Discurso proferido por Paulo Freire na cerimônia de encerramento

[...] Já não é possível neste país, fazermos educação tímida, educação de “deixa como está para ver com o fica”, porque tem os um povo que existe hoje, Senhor Presidente, Um povo que decide, um povo que se levantou, um povo que começa a tomar a consciência de seu destino e começa a interferir no processo histórico brasileiro irreversivelmente. E a educação que se há de dar a este país, há de ser uma educação da coragem, uma educação que ajude este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer e, uma educação que conscientize o povo brasileiro, para que ele faça realmente com os homens públicos, as reformas inadiáveis de que este país precisa.”(FREIRE, 1963)

Durante o exílio, passou por diversos países entre eles, Bolívia, Chile, Estados Unidos e Chile e alguns países africanos onde deu aulas e desenvolveu trabalhos na área da alfabetização, contatos parcerias e diálogos que manteve mesmo ao retornar ao Brasil. Foram inúmeras as obras publicadas por Freire, em sua maioria fruto das experiências vividas fora do país. Desde sua morte, a viúva de Freire Ana Maria tem sido a curadora de seu acervo e até os dias de hoje, publica cartas, artigos e manuscritos inéditos.

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 2013, p.112)

As atividades em Angicos foram embasadas nas “palavras geradoras”, conceito criado por Freire para facilitar o acesso ao conhecimento utilizando-se de termos usados pelos trabalhadores do campo, comuns aquela comunidade. A escolha dos termos se baseia em um levantamento da realidade daquele grupo, termos que fazem parte do cotidiano daquelas pessoas. Assim, surgiram palavras como belota, milho, povo, dentre outras. Projetada a situação como primeira palavra geradora para a palavra geradora, representação gráfica da expressão oral da

percepção do objeto, inicia -se o debate em torno de suas implicações. (FREIRE, 2014, p. 131)

Para trabalhar cada uma delas, Freire reunia os grupos em Círculos de Cultura, em espaços não-formais e as apresentava aos educandos de forma que elas eram carregadas de significados. O Círculo de Cultura consiste em um espaço de diálogo entre aprender e ensinar, onde não se tem um objeto, mas que todos são sujeitos de trocas de novas hipóteses de leitura de mundo.

Os espaços não-formais, caracterizados com situações existenciais, associado a aprendizagem de conteúdos que possuem significados onde se propicia uma leitura do mundo possível. Para Gohn,

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 2).

Além disso, essas situações existenciais seriam responsáveis por desafiar os educandos e levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições de sua existência enquanto cidadãos. O Método estimulava a alfabetização de adultos através da discussão de suas experiências de vida com palavras presentes na realidade dos sujeitos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

A criação de situações existenciais dizia respeito a situações-problemas que deveriam ir ao debate, levando os grupos a se conscientizarem e por consequência, se alfabetizarem num conceito antropológico da cultura.

São situações locais que abrem perspectivas, porém para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores na gradação já referida de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda quanto pode referir-se a um dos elementos da situação. (FREIRE, 2014, p. 150)

O método consisti a basicamente de três etapas: Investigação ; Tematização e Problematização. Na etapa de Investigação, buscava-se, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde vivia, as palavras e temas centrais, onde eram selecionados os temas geradores; na segunda etapa, a de Tematização, eles codificavam e decodificavam esses temas, tomando assi m, consciência do mundo através da análise dos significados sociais dos temas e das palavras. Por fim, na etapa de Problematização, o sujeito adquiria uma visão crítica do mundo, fazendo com que ganhas se uma postura conscientizadora da sociedade em que vivia.

Os ensinamentos de Paulo Freire através de uma prática democrática e libertadora permaneceram na memória dos ex-alunos de Angicos, e serviu de exemplo para as futuras gerações que almejavam “melhorar de vida”.

Na concepção freiriana, não há conhecimento pronto e acabado ele está sempre em construção. O caráter político, libertador e conscientizador é que diferenciava a metodologia de Freire dos demais métodos alfabetizadores já existentes e disponíveis na época com seus modelos engessados e pensados apenas para a fase inicial dos anos fundamentais.

Outro aspecto importante a se considerar foram os espaços escolhidos para que a experiência de alfabetização de Angicos alcançasse seu sucesso, os educadores foram ao encontro dos alunos. Entende-se como educação não formal aquela que é feita em esp aços fora do ambiente escolar (formal), mas que possuem regras próprias em relação aos seus métodos de ensino e relação com o público, com objetivos bem direcionados. Para tanto, foram usados vários espaços não-formais como galpões, praças, taipas, etc. Nesta práti ca deve-se fazer uso dos ambientes disponíveis nestes espaços não formais facilita r a aproximação dos estudantes com o proce sso ensino-aprendizagem associado a situações do cotidiano.

Trabalhando em espaços não formais de ensino, Freire pr oporcionou uma maneira de criar alternativas para um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, além do fato dos alunos não perderem não precisar enfrentar longas distâncias para chegar ao local de ensin o o que contribuiu para que não houvesse evasão e eles permanecessem no projeto do seu início ao fim.

É importante ressaltar que o intuito deste artigo não é relacionar a práti ca do ambiente escolar formal c om a de espaços não formais de ensino. Nas palavras de Rocha (2013), “ambos os espaços – formal e não formal – ganham

quando estabelecem uma parceria em prol da educação científica dos cidadãos” (ROCHA, 2013, p. 8)

Para Gohn (2008),

A educação não-formal é destinada para o ser humano como um todo não substituindo ou competindo com a educação formal ou escolar, mas ajuda na sua complementação, através de programações específicas articulando escola e comunidade educativa localizadas no território do entorno escolar. (GOHN, 2008, p.134)

A educação não-formal e a educação formal compartilham objetivos, como a formação de um cidadão pleno. Cada prática possui suas vantagens e/ou especificidades. É importante ressaltar o papel do educador como articulador e mediador de todo o processo pedagógico que acontece nesses espaços não-formais de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ao professor, entender que ensinar não é somente o de repassar conhecimentos pré-estabelecidos, e sim assumir uma postura de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento de forma dialógica. Portanto, compete ao professor, desenvolver em seus educandos a autonomia de ser e de saber, respeitando-o como sujeito social e histórico, ciente dos seus deveres e direitos como cidadãos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Independente dos métodos, técnicas, processos e materiais didáticos utilizados, toda prática educativa deve convergir para coerência de seus objetivos em consonância com o projeto pedagógico a ser implementado.

Na concepção freiriana, este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado mas podendo reconhecer-se como tal, daí superar os limites do próprio condicionamento “programado (mas) para aprender” – teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender. (FREIRE, 2015, p. 80)

A questão que se apresenta é que desde àquela época de meados dos anos 1960 até os dias atuais foram poucas as políticas públicas que realmente investiram na educação como projeto democrático de direitos. É um equívoco considerar que a educação popular de hoje reduz a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, porém, ações como a proferida em Angicos.

A educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua non* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. (FREIRE, 2015, p.120)

A dicotomia entre educação para libertação e educação antidemocrática e domesticadora exige uma postura política tanto de gestores como educadores. Uma prática educativa progressista, libertadora e permanente faz-se necessária para uma prática educativa dialógica

Para Freire (2019, p.68), a educação quando precedida da “leitura de mundo” e “leitura da palavra” e impõe como prática indispensável a essa reinvenção do mundo.

Pensemos em educação no Brasil como uma prática educativa libertadora e democrática. Precisamos de campanhas efetivamente democráticas com todos os direitos e deveres que elas implicam. Para refletir teoricamente sobre essa prática, faz-se necessária uma postura reflexiva-crítica baseada no contexto sócio-político-social na qual o educando está inserido.

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos em interação com o mundo onde vivem. Nesse sentido, os seres são condicionados mas não determinados numa luta constante entre o imaginário e o possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido o processo ensino-aprendizagem quando visto como um processo dialógico propicia que o educando aprenda na troca com o professor, e este, por sua vez, também aprenda com seu educando.

A construção de relações sociais com base em princípios de igualdade e justiça social fortalece o exercício da cidadania, possibilitando a transmissão de informação, o pensamento crítico e sociocultural como uma das metas da educação não-formal, preparando os cidadãos como sujeito de direitos.

Daí a necessidade de uma educação corajosa que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito à plena participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (FREIRE 2014 p. 122)

É impossível dissociar Paulo Freire e sua obra. Ambos caminham juntos e se entrelaçam, pois toda a vida e escrita de Freire foi pautada na dicotomia teoria/prática, a partir das suas próprias experiências pessoais e profissionais. E, seus ensinamentos estão sempre atuais.

Negar ao homem o direito à alfabetização é negar-lhe a sua cidadania, a sua dignidade e a esperança do seu sentimento de pertencimento a uma nação que o quer opinando, onde possa contribuir ativamente, refletindo os acontecimentos à sua volta.

Na concepção de Freire, alfabetizar é valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais do alfabetizando possibilitando que ele avance para além de suas crenças em torno de si mesmo e do mundo. Para Freire, não bastava apenas ler e escrever, mas sim, fazer uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FREIRE, P. **Discurso do Professor Paulo Freire em Angicos**. Centro de Referência Paulo Freire. 1963 Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707#page/6/mode/1up> Acessado em: 10 jan 2023.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como prática da liberdade 18ª ed.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Paz e Terra, 2019

FREIRE, A. M. A. F. Paulo Freire - Política e Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2015

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006

MOREIRA, H. M. A, CANTO, S.B., SILVA V.O. VIII Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire – Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a Educação no Século XXI. **Paulo Freire E A Experiência De**

Angicos (Rn/Brasil), Na Década De 1960 – Proposições Para Uma Alfabetização Humanizadora, RN, 2015

MOURA, Fátima Alves Pereira (Org.). **Reflexões e práticas da didiscência**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022

ROCHA, S.C.B. da; TERÁN, A.F. **Contribuições de aulas em espaços não formais para o ensino de ciências na Amazônia**. In: Revista Ciência em Tela. V.6,n2, 2014, p.1-10. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0602de01.pdf>. Acesso em: 03 mar.2024)

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.004

FORMAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL: UMA ANÁLISE SOBRE O AUTORITARISMO, O FASCISMO E A SUBJETIVIDADE

Gabriela Massarra Santos Heine¹

RESUMO

Este artigo propõe uma análise crítica sobre a influência do autoritarismo na formação educacional e cultural, bem como suas ramificações na ressurgência de práticas fascistas na sociedade contemporânea. Partindo de uma reflexão sobre a educação emancipatória, são discutidos os desafios enfrentados no processo de emancipação dos pensamentos e ações individuais. Destacam-se exemplos recentes de líderes políticos alinhados com princípios fascistas, como Donald Trump nos Estados Unidos e Jair Bolsonaro no Brasil, para ilustrar a relevância dessa discussão. O referencial teórico deste trabalho fundamenta-se no epítome da obra *Crítica do Fascismo* de Alysso Leandro Mascaro, onde são exploradas diversas manifestações do fascismo, tais como o culto à masculinidade, distorções sobre a educação sexual e paranoias políticas propagadas por setores conservadores. Além disso, o artigo examina a lógica neoliberal e suas tentativas de distorcer noções como empreendedorismo para perpetuar relações de poder sob uma nova roupagem. Argumenta-se que o capitalismo promove o fascismo ao ampliar seu domínio sobre as pessoas, resultando na desumanização da sociedade. Finalmente, são apresentadas reflexões sobre a espetacularização da vida cotidiana e seu papel na manutenção do poder do capital sobre as massas. Este estudo conclui ressaltando a importância da educação emancipatória na luta contra o autoritarismo e o fascismo, bem como na promoção de uma sociedade mais justa e livre. Destaca-se a necessidade de repensar as relações de poder e subjetividade, buscando formas de resistência e transformação social.

Palavras-chave: Autoritarismo, Fascismo, Educação, Transformação, Sociedade.

1 Doutoranda e bolsista CAPES do curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; gabimassarra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1920, o nazifascismo tem sido objeto de intensas análises e críticas no âmbito acadêmico e político. Essa ideologia, frequentemente considerada uma manifestação “legítima” de uma minoria que busca proteger padrões de comportamento em meio a uma massa preocupada com a moralidade, levanta questões complexas sobre as dinâmicas sociais e econômicas que a sustentam. Entre os defensores dessa visão, destacam-se representantes da Igreja, especialmente neopentecostais, além de militares e grupos conservadores da burguesia, que temem a perda de influência em uma sociedade em transformação.

Contrapõe-se a essa perspectiva a maioria das análises críticas, que vê o nazifascismo como uma chaga na história, nascida e alimentada pela própria burguesia. Neste contexto, figuras como Alysson Leandro Mascaro propõem reflexões que vão além das superficialidades morais, categorizando diferentes abordagens sobre o fascismo e oferecendo uma crítica materialista que o insere no contexto do capitalismo.

A análise do fascismo demanda uma compreensão profunda de suas raízes econômicas e sociais. As abordagens liberais e moralistas, frequentemente, falham em capturar a complexidade desse fenômeno, concentrando-se nas instituições políticas e jurídicas como se fossem salvaguardas. Essa visão ignora o fato de que tais instituições são, muitas vezes, produtos do mesmo sistema que alimenta o fascismo, perpetuando um moralismo que trata as subjetividades formadas sob o capitalismo como características intrínsecas da natureza humana.

A crítica liberal, ao se transformar em moralista, defende as instituições políticas burguesas como fundamentais para a manutenção da ordem social, propondo soluções que não vão além da ética. Exemplos emblemáticos dessa abordagem incluem a análise de Hannah Arendt, que introduz o conceito de “banalidade do mal” para descrever como o mal se torna comum, diluindo a responsabilidade individual. Ao comparar nazismo e bolchevismo, Arendt enfatiza uma luta pela moralidade, desviando o foco da luta pelo poder.

Mascaro argumenta que, para entender o fascismo de maneira adequada, é necessário adotar uma perspectiva materialista que ressalte a relação intrínseca entre fascismo e capitalismo. Para ele, o marxismo é uma ferramenta essencial para desvendar as causas do fascismo, demonstrando que as instituições não são salvadoras e que a subjetividade é moldada para a exploração e opressão.

Assim, o fascismo é entendido como uma possibilidade inerente ao capitalismo, emergindo de suas crises e contradições.

As críticas marxistas ao fascismo são variadas, mas compartilham a premissa de que a sociabilidade é determinada pelo modo de produção. Nesse sentido, as instituições são vistas como ferramentas da classe dominante, que controla a propriedade privada dos meios de produção. Essas análises, frequentemente ignoradas por abordagens liberais e progressistas, revelam a essência das relações socioeconômicas que sustentam a dinâmica fascista.

Dentro desse contexto, as análises juspositivistas, que predominam nas críticas liberais, fundamentam-se na defesa do individualismo burguês e no papel do Estado como garantidor da ordem. No entanto, essas abordagens desconsideram a determinação econômica das relações sociais, relegando o fascismo a um mero problema político e moral, sem compreender suas raízes estruturais. As soluções propostas pela crítica liberal tendem a ser superficiais, como o esclarecimento dos eleitores ou a repressão a fraudes, desconsiderando o impacto das condições socioeconômicas que alimentam esse fenômeno.

Mascaro propõe três caminhos para compreender o fascismo: as análises juspositivistas, as não juspositivistas e as críticas marxistas. Ele argumenta que o marxismo oferece uma leitura crítica e materialista que conecta o fascismo ao capitalismo, permitindo um diagnóstico mais preciso sobre suas manifestações e contribuindo para o entendimento das suas raízes.

No que diz respeito às análises não juspositivistas, Mascaro observa que muitas críticas acabam legitimando o fascismo ao apresentar o socialismo como seu inimigo principal. Essa abordagem desvia a atenção das causas estruturais que geram o fascismo, perpetuando a ideia de que ele é uma solução para problemas sociais mais profundos. Assim, torna-se evidente que o estudo do fascismo não pode ser limitado a questões morais ou institucionais; é imprescindível considerar a totalidade das relações socioeconômicas que sustentam esse fenômeno.

Dito isso, este artigo propõe, portanto, uma análise crítica da influência do autoritarismo na formação educacional e cultural, investigando como essas dinâmicas contribuem para o ressurgimento de práticas fascistas na sociedade contemporânea. Com base na obra *Crítica do Fascismo*, de Alysso Mascaro, exploraremos manifestações do fascismo, incluindo o culto à masculinidade e as distorções na educação sexual.

Os objetivos principais deste estudo são analisar as influências do autoritarismo na educação e na cultura, investigar as ressurreições do fascismo nas práticas sociais atuais e promover reflexões sobre a subjetividade no contexto do autoritarismo, enfatizando a urgência de uma educação emancipatória. A pesquisa busca, assim, refletir sobre os desafios de uma nova educação e o seu processo de emancipação do pensamento e das ações individuais.

Para ilustrar essas questões, discutiremos exemplos de líderes políticos contemporâneos, como Donald Trump e Jair Bolsonaro, que personificam princípios fascistas. Além disso, a pesquisa examinará a lógica neoliberal que distorce conceitos como empreendedorismo, utilizando-os para perpetuar relações de poder.

A urgência de discutir sobre o autoritarismo e o fascismo se justifica pela relevância do tema atualmente, especialmente em contextos políticos que ameaçam a emancipação e os direitos individuais. Este estudo destaca a importância de reavaliar as relações de poder e a subjetividade, com o intuito de promover mudanças sociais significativas.

Concordamos que o modo de vida capitalista, ao expandir seu controle sobre as pessoas, alimenta o fascismo e resulta na desumanização da sociedade. Portanto, esta pesquisa oferecerá reflexões sobre a espetacularização da vida cotidiana, destacando seu papel fundamental na perpetuação do poder do capital sobre as massas. Em conclusão, enfatizaremos a urgência de repensar as relações de poder e subjetividade, buscando formas de resistência e transformação social que sejam capazes de confrontar essas ameaças contemporâneas.

Dessa forma, a análise crítica proposta neste trabalho não só busca compreender as dinâmicas do fascismo, mas também contribuir para o fortalecimento de estratégias de resistência, promovendo uma educação que emancipe e capacite os indivíduos a agir de forma consciente e crítica diante das realidades que os cercam.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no texto combina uma análise teórica e crítica, empregando a psicanálise e a teoria marxista como ferramentas para entender a subjetividade sob o fascismo. Os autores principais mencionados, como Wilhelm Reich, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, fornecem um arcabouço teórico que permite a exploração das interações entre a repressão sexual, a ideologia

autoritária e as estruturas econômicas. A obra de Reich é especialmente destacada pela análise da psicologia de massas e da relação entre desejo e repressão, enquanto Adorno e Horkheimer discutem a relação entre racionalidade e fascismo. A abordagem crítica busca demonstrar como a ideologia e a repressão sexual moldam a subjetividade das classes sociais e como essas dinâmicas se manifestam nas práticas sociais.

A respeito da compreensão do fascismo e da subjetivação sob a ótica da psicanálise, na obra *Crítica do Fascismo* de Alysso Mascaro, há uma referência à compreensão da subjetividade e da ideologia no fascismo, especialmente em relação à escola de Frankfurt. Neste ponto, observamos a análise em dois eixos: o primeiro eixo podendo ser chamado de freudmarxismo, onde em parte o pensamento de Karl Marx e Sigmund Freud são acoplados, porém essa dinâmica representou uma novidade e até mesmo estranhamento tanto no seio do marxismo quanto na psicanálise.

Seus primeiros teóricos foram Erich Fromm e Wilhelm Reich e essa vertente freudmarxista identifica no fascismo um dos plexos fundamentais de caráter autoritário. Posteriormente surge o segundo eixo abrindo uma vertente que visa perceber o fascismo sob a ótica em conjunto da psicanálise e crítica do capitalismo. Seus principais teóricos desta segunda vertente foram Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse.

Wilhelm Reich em sua obra *Psicologia de massas do fascismo*, analisa a ideologia autoritária chegando em questões como a da economia sexual da família autoritária, que apresenta uma base sociológica em Marx e psicológica em Freud, para buscar uma ciência da psicologia de massas e da sociologia sexual. Neste contexto, Reich investiga a funcionalidade da política sexual. Isto significa dizer, que a proposta reichiana percebe que a base do fenômeno nazifascista alcança as raízes do desejo e da repressão. Veja:

Reich propõe que os fundamentos do interesse de classe burgueses (ideologia objetiva) são internalizados e reelaborados com base em pulsões de prazer e repressão dos indivíduos (ideologia subjetiva). Assim, o fascismo não estabelece uma linha direta de imposição de uma força política contra os sujeitos, mas uma dinâmica de construção recíproca com base em coesões entre interesses e pulsões. (MASCARO, 2022, pg.29)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em citação, a sociologia da economia sexual questiona quais seriam os motivos que a sexualidade é reprimida na sociedade e recalçada pelo indivíduo? Mas a psicanálise chega à conclusão de que “a combinação da estrutura socioeconômica com a estrutura sexual da sociedade e a reprodução estrutural da sociedade verificam-se nos primeiros quatro ou cinco anos de vida, na família autoritária” (MASCARO, 2022, pg.29), encontramos neste momento, uma estrutura autoritária do homem em nossa sociedade, que se faz presente por conta das inibições e medos sexuais das suas pulsões. Teríamos aqui um mecanismo que remete para o inconsciente daquilo que foi negado, como os afetos e emoções que são considerados repugnantes para este indivíduo. E o resultado deste recalque é o conservadorismo, o medo de ser livre, a mentalidade e comportamentos reacionários.

Nesta investigação reichiana em unir a ideologia objetiva (o marxismo) e subjetiva (a psicanálise), permite compreender que o núcleo da fascistação está na repressão sexual. Para explicitar este aspecto, Mascaro discorre de um pensamento na perspectiva da cadeia de poder e da fruição capitalista e analisa a posição intermediária em que se encontra a classe média, que nas palavras dele “são forjadas por famílias fundadas em uma ideologia antigenital” (MASCARO, 2022, pg.30) revelando submissa a classe alta e julgando ter superioridade sobre a classe baixa, ao que segundo ele se revelam com tendências sadomasoquistas e neuróticas. Da mesma forma o nazismo incorpora conceitos sociais como honra, dever, pureza racial e nação, juntamente com a figura do militar uniformizado, alinhando-se com a repressão sexual em sua base e satisfazendo a libido reprimida.

O mesmo processo acontece na classe baixa, ainda que em graus diferentes, a ideologia burguesa e sua repressão sexual possui influência em suas perspectivas individuais. Desta forma, o fascismo alcança toda a sociedade.

É crucial reconhecer essa contradição e compreender como o fator reacionário, o fator revolucionário e progressista coexistem e se antagonizam. Da mesma forma é aplicável ao cidadão de classe média. É possível que em períodos de crise, ele se revolte contra o sistema. No entanto, o que é mais difícil de entender, sob o ponto de vista econômico é que, mesmo vivendo em condições precárias, ele pode vir a resistir ao progresso e adote atitudes extremamente reacionárias. Aqui também podemos perceber a contradição entre sentimento de

revolta e adesão a objetivos reacionários. Tanto a moralidade sexual, que inibe o desejo de liberdade, quanto as forças que sustentam interesses autoritários, tem origem na sexualidade reprimida.

No entanto, podemos compreender um aspecto fundamental do impacto da ideologia sobre a base econômica: a repressão sexual altera a estrutura do indivíduo oprimido, fazendo com que ele passe a agir, sentir e pensar contra os seus próprios interesses materiais. Do ponto de vista econômico, o cidadão de classe média não se encontra em situação muito melhor do que o trabalhador manual. Portanto, ele busca diferenciação em sua vida familiar e sexual como forma de compensação para suas privações econômicas, recorrendo ao moralismo sexual.

Neste jogo entre fatores econômicos e estruturais, a família autoritária emerge como a principal fonte de reprodução do pensamento reacionário, agindo como uma fábrica onde a ideologia e a estrutura reacionária são produzidas. A “proteção da família”, ou seja, da família autoritária, constitui o princípio fundamental por trás de toda política cultural reacionária, sob o pretexto de “proteger o Estado, a cultura e a civilização” (MASCARO, 2022, pg. 31).

Por outro lado, posteriormente no segundo eixo, temos dois pensadores da escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer que diferentemente do freudmarxismo de Reich, Adorno percebe inadequado as contradições das pulsões. É possível encontrar em *Dialética do esclarecimento*, a ideia em que razão, desejo e repressão estão integrados nas estratégias de acumulação. O fascismo é compreendido por ambos os pensadores:

não como uma oposição ao iluminismo ou à racionalidade contemporânea, mas como uma de suas manifestações necessárias. A decadência da família patriarcal não possibilitou, na sociedade capitalista, o surgimento de personalidades não autoritárias. (MASCARO, 2022, pg.31)

Antes, indivíduos de caráter fragilizado são atraídos pela influência de figuras como a da liderança nazista. No fascismo, ocorre um retrocesso psicológico não apenas na substituição do pai pela figura do Führer, mas também na identificação narcísica do indivíduo “com o objeto fascista idealizado no qual ele se espelha tanto na projeção de força quanto na de vulnerabilidade” (2022, pg.31). Desta forma, o líder fascista não é tão diferente de seus liderados.

No contexto da competição entre Estados, os fascistas demonstram não apenas a capacidade de cometer erros, mas também exibem característi-

cas como miopia intelectual, obstinação, falta de compreensão das dinâmicas econômicas e, acima de tudo, uma incapacidade de reconhecer e considerar aspectos negativos ao avaliar a situação como um todo. Essas características também contribuem subjetivamente para a catástrofe que, em seu íntimo, sempre estiveram predispostos a provocar.

Algumas características sobre a materialidade do movimento fascista são discorridas no texto sobre a sua subjetivação. Dentre elas, Mascaró retoma a ideia que o movimento fascista não rompe, mas mantém as condições de reprodução da exploração capitalista; proporciona aos fascistas o gozo da mimese enquanto liberação permitida, neste sentido podemos perceber que faz parte da fórmula fascista as cerimônias ritualísticas, os uniformes e todo o complexo aparato que aparenta ser irracional, mas que facilita o comportamento imitativo, além dos símbolos cuidadosamente projetados enquanto característica típica de um movimento contrarrevolucionário.

Outra característica do movimento fascista denota em suas raízes uma falsa projeção, que diferente da mimese genuína se relaciona com a mimese que foi reprimida, provenientes de desejos recalcados por figuras que passam a ser odiadas. Neste caso, os impulsos que o indivíduo não consegue reconhecer como seus, mas ainda assim lhe pertencem, são atribuídos ao objeto, ou vítima em questão. Esse comportamento projetivo é adotado pela política, aplicado em sua realidade e o sistema alucinatório se torna a norma racional no mundo. Essa é uma artimanha adotada, que difere do paranoico comum que não tem opção de escolha, mas faz parte de sua condição doentia.

Porém o aspecto patológico no antissemitismo não se encontra neste modus operandi projetivo, mas na ausência de reflexão que o caracteriza. O sujeito não consegue mais devolver ao objeto o que projetou, ocasionando em um empobrecimento da sua capacidade de refletir sobre o objeto e sobre si mesmo, perdendo a habilidade de discernimento. Ao invés de escutar a sua consciência moral, ele escuta vozes, não realiza uma autocrítica sobre a sua ambição de poder e atribui a outros o que Adorno e Horkheimer vem a chamar de “protocolos dos sábios de Sião” (2022, pg.33).

Durante o período de exílio nos Estados Unidos de Adorno, ele organizou pesquisas empíricas voltadas para o estudo do fascismo e do seu caráter autoritário, visando compreender a manifestação do autoritarismo dentro da sociedade burguesas nos Estados Unidos, identificando traços e tendências autoritárias em diversos grupos da sociedade estadunidense. Em seus estudos, Adorno sugere

ria que o potencial fascista estava intrinsecamente presente no capitalismo de orientação liberal.

Com a crítica ao capitalismo e resgatando que a contradição entre desejo e repressão não permitiria a sociedade a sua devida transformação, Marcuse constrói uma leitura particular sobre a subjetividade fascista. Ainda sob uma perspectiva de união entre marxismo e psicanálise, mas diferenciando-se de Adorno e Horkheimer, Marcuse acreditava que uma mudança revolucionária seria possível partindo dos “impulsos do desejo das massas deserdadas do capitalismo – a grande recusa da sociabilidade burguesa como instrumento de transformação” (2022, pg. 34).

Entretanto, durante o século XX, ao invés de seguir uma orientação libertária, a força da política erótica foi empregada com notável eficácia pela reação nazista, provocando uma alteração significativa no cenário político e social para preservar os elementos essenciais da reprodução do sistema capitalista.

Marcuse percebia que, tal como depois se deu com a revolução sexual, o nazismo abria formas eróticas que, no entanto, eram afirmadas como pervertidas ou esterilizadas, ainda autoritárias e repressoras mesmo que num primeiro momento parecessem liberadoras em relação a velhas repressões, tudo isso em benefício da dominação e da reprodução capitalista. Desejo e repressão eram plexos decisivos das estruturas sociais burguesas, de potenciais necessariamente reacionários. (2022, pg. 35)

FASCISMO, SUBJETIVIDADE JURÍDICA E TEORIAS MARXISTAS SOBRE O FASCISMO NO TEMPO

Em uma conferência, organizada pelo grupo de pesquisa da faculdade de direito da USP, Alysson Mascaro visa pensar a subjetividade jurídica com relação ao fascismo. Segundo o jurista, o direito desempenha um papel central na construção da dinâmica de produção em que o capitalismo se constrói. Podemos pensar da seguinte forma: no trabalho assalariado o trabalhador vende a sua força de trabalho e o empregador adquire a sua força desta compra, nesta relação estabelece um contrato e com isso cria um vínculo jurídico. No entanto, sua subjetividade não se baseia apenas na força física como acontecia no escravismo ou no feudalismo, mas a coerção opera por meios de acordos contratuais e processos legais. Sendo assim, o direito desempenha um significativo papel na reprodução do capitalismo.

Na obra *O capital*, Marx destaca que as mercadorias são essenciais na sociabilidade capitalista e que elas se trocam por si mesmas, elas precisam de agentes econômicos que façam esta troca, ou seja, as pessoas, o que torna necessário compreender a maneira pela qual as pessoas realizam esta troca, especialmente como o trabalhador troca a sua força de trabalho por um salário.

No livro *Teoria Geral do Direito e Marxismo*, Evguiéni B. Pachukanis entende que o ponto decisivo na relação capitalista não reside nas normas legais que determinam quem pode ou não fazer algo. Mas na sua subjetividade jurídica. Por exemplo, quando as pessoas estão envolvidas em relações de exploração, uma explorando a outra, ou em acordos contratuais de compra e venda, elas assumem uma forma de subjetividade jurídica. Isso significa dizer que existe uma equivalência tanto do capitalista extremamente rico, quanto do trabalhador paupérrimo, são tidos como iguais perante a lei, um aceita ser subordinado e o capitalista aceita a subordinação do trabalhador em troca de um salário. Um aceita os termos do outro, não mais pela força, embora isso ainda venha a existir, mas, no cerne da questão, elas se submetem umas às outras através do direito.

Mascaro acredita que a subjetividade jurídica é o ponto central do pensamento crítico sobre a sociedade. Ao fazer a crítica ao direito, ele propõe fazer também a crítica ao Estado, pois ele entende que não existe aqui um território neutro, que o Estado não é imparcial, disponível tanto para o capital como para as classes trabalhadoras, onde quem detém o poder pode simplesmente impor suas vontades, mas ao contrário, o Estado representa a expressão política do capital.

O Estado é a forma política do capital. Isso dói na compreensão do senso comum, isso incomoda uma leitura que muitas vezes é até progressista, mas que defende apenas mais direitos, políticas públicas ou políticas de Estado para garantir o remendo de um problema, o aumento de condições a um grupo, a um movimento, mesmo a uma classe. Muitas vezes, essa visão de senso comum não percebe a contradição e o limite que é tentar operar o maquinário, que não é neutro, mas é criado e constituído pelo e para o capital. (2022, pg. 107)

A força determinante da nossa sociedade é a força do capital, a forma do Estado e a forma do direito são apenas derivações da forma mercadoria, que se transforma em forma valor, o alicerce da organização capitalista. Como disse Horkheimer “quem não quer falar de capitalismo deveria também se calar sobre

o fascismo” (2022, pg. 36-37), pois o fascismo não está isolado, ele é um fenômeno do capitalismo.

Não podemos afirmar que o fascismo surgiu porque o direito falhou, já que ele é uma forma do capital, e pode levar ao fascismo quanto não. A diferença está quando o capital opta por explorar com o fascismo ou sem recorrer ao fascismo e o direito é flexível para servir ambos os cenários. Essa escolha não é apenas uma preferência dos burgueses, mas uma estratégia de exploração e lucro. Se o capital perceber que pode obter maior valorização em um ambiente institucional considerado liberal, democrático e não fascista, ele seguirá por esse caminho. No entanto, se o ambiente denota um obstáculo para a acumulação de capital, ele segue pelo caminho do fascismo para atingir os seus objetivos de acumulação.

Existe um texto de Ernst Bloch que chama *Erbschaft dieser Zeit*, ainda hoje sem tradução para o português, mas a tradução do seu título poderia ser “Herança deste tempo” ou “Herança desta época”. Nesta obra, Bloch tenta compreender como pôde emergir a sociabilidade nazista. Ele sinaliza que existam na sociedade alemã (assim como na sociedade capitalista), uma estrutura temporal em esferas e camadas, onde existem pessoas culturalmente ancoradas na época feudal, ainda que vivam no século XX. Bloch indica que existem alemães que estão culturalmente ancorados na época feudal, mas que vivem no século XX.

Suas cidades perdidas lá no interior da Alemanha têm relações feudais, seus pais viviam relações servis, faz muito pouco tempo que deixaram de ter condicionamento social servil, e basicamente sua mentalidade persiste como servil; são religiosos, de um religiosismo primitivo, separando o mundo entre bem e mal. (2022, pg.113)

Porém, esta visão não é a mesma para aqueles que residiam em Berlim na década de 1920 que experimentaram um florescimento cultural, assim como uma notável liberação dos costumes, inclusive em relação à sexualidade e ao erotismo. Então, dentro do mesmo país que experimentava avanços progressistas, coexistiam massas de pessoas em uma temporalidade praticamente feudal.

Bloch observava que, frequentemente, os movimentos sociais não percebiam que setores inteiros da sociedade estavam desconectados da dinâmica histórica do capitalismo avançado. No entanto, o nazismo compreendeu essa situação e conseguiu conquistar os setores mais atrasados da sociedade. Enquanto o marxismo concentrava esforços do proletariado de vanguarda, dis-

posto em sindicatos, seguia em disputar a sociedade com a questão: “Como é possível que os demais trabalhadores da Alemanha prefiram defender seus patrões a defender o sindicato? E os marxistas não entendiam como é que o pobre alemão era de direita” (2022, pg. 113).

Existem alguns textos de Bloch que apresentam análise notáveis para explicar as contradições na situação alemã. Mas ele salienta que ao focar apenas uma destas contradições, não conseguimos compreender de forma efetiva que vários setores da população alemã ainda estavam ancorados por questões religiosas e preconceitos antisemita (reforçado na Alemanha Cristã), Estes setores mobilizados por questões religiosas, servia como uma base organizacional conservadora predisposta para a ascensão do fascismo.

Não bastava emitir as mensagens para a vanguarda militante, era preciso envolver os anseios e esperanças de toda a população ou ao menos da maioria que havia sido deserdada pelo progresso civilizacional. Ernst Bloch, compreendeu que avaliávamos e mobilizávamos mal a sociedade ao esperar que as pessoas compreendessem o que eram “perdas de guerra”, mais-valor, exploração. Esses conceitos eram abstratos e o que elas entendiam era “que havia um Deus, o cristão estava com Deus e o Judeu não estava. Esse era o páthos, o sentimento popular” (2022, pg. 13). Este é um reflexo da lacuna entre a linguagem popular e o discurso progressista. Bloch dizia que, ao nos prendermos em aspectos técnicos, não mobilizaríamos as massas de maneira eficaz. Para isso seria preciso tocar o âmago de seu entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto de nós viemos de uma educação familiar, escolar e culturalmente autoritária? “Engula o choro”, “faça o que eu digo e não faça o que eu faço”, “enquanto estiver debaixo do meu teto quem manda sou eu”, tapas e beliscões incompreendidos. Educar para emancipar os pensamentos e, consequentemente as ações é trabalhoso e demanda tempo. O autoritarismo amputa esse processo, que inicia com a reflexão, e desta forma acabamos por ser guiados por outras pessoas, que podem ser essas figuras autoritárias. Como diria Freire, “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, e desta forma só perpetuamos o ciclo fascista. Quando estamos pautados por uma educação que não emancipa, construímos relações cheias de equívocos, distorções e contradições.

Cem anos após o surgimento do nazifascismo na Europa, testemunhamos uma ressurgência de práticas fascistas. Líderes políticos alinhados com os princípios fascistas alcançam o poder em várias regiões, como é o caso dos EUA com o Donald Trump e o Brasil com o Jair Messias Bolsonaro. Dentre as reflexões proporcionadas na obra *Critica do fascismo*, retomamos algumas vivências bolsonaristas como o culto à masculinidade, veneração fálica, as distorções sobre a educação sexual nas escolas diante do projeto *Escola Sem Homofobia*, propagando mentiras como o kit gay; as paranoias da Damares (que ocupou um cargo de ministra da mulher, da família e dos direitos humanos) nos mais diversos assuntos, dentre eles sobre as crianças; mobilizando setores conservadores que protestaram, por exemplo, contra o aborto que uma criança de 10 anos de idade, violentada sexualmente, realizaria.

Para as possíveis reflexões que ressoam na obra, podemos resgatar um pensamento em Foucault no qual ele identifica uma herança do cristianismo na nossa noção de repressão, autocontrole e renúncia de si. No fascismo, o indivíduo está desconectado de si. A ideia do cuidado de si, por exemplo, na Grécia antiga, possibilitaria uma educação do viver equilibrado e temperante, no sentido de estetizar a existência, para posteriormente, saber cuidar da polis.

Neste processo de subjetivação podemos perceber, por exemplo, que a noção de aborto para uma mulher não é a mesma para um homem. No caso da criança que citamos nestas linhas, podemos refletir o que é mais relevante: um grupo de pessoas que não sofre com a situação, mas veste uma máscara de cidadão de bem para esconder a sua realidade íntima; ou a urgência de uma criança que corre risco de vida em continuar com a gravidez fruto de violência sexual? Violência, frequentemente esperada como algo ausente em ambientes que deveriam oferecer proteção, como o seio familiar, revela-se, em muitos casos, como um cenário de abusos. No caso da criança, o agressor foi o próprio tio. Precisamos entender onde pautamos as subjetividades e promover novas e melhores formas para não sermos governado por outros.

Porém existe uma lógica neoliberal que tenta se aproveitar deste movimento, mas distorce a realidade, como por exemplo, a noção de empreendedor, fazendo com que as pessoas acreditem que são donas dos próprios negócios, autônomas e livres, quanto na realidade continuam condicionados a outras figuras de poder sob uma nova roupagem, por vezes em condições trabalhistas precárias, sob uma aparência de ser empreendedor.

Diante da perspectiva de que o capitalismo promove o fascismo, podemos lembrar da frase de Brecht que diz que “a cadela do fascismo está sempre no cio”. E assim, a produção capitalista vai ampliando os seus espaços, destruindo e desumanizando as pessoas. Fazemos valer a espetacularização da vida no nosso cotidiano, no que assistimos, ouvimos, compramos, na nossa forma de ser e viver. Neste ritmo, somos mais controlados do que nunca e propagamos o poderio do capital, do qual nós somos a mercadoria.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis; RANCIÈRE, Jacques; MACHEREY, Pierre. **Ler O Capital**. Vol. 1 Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, pp. 11-74.

BLOCH, Ernst. **Erbschaft dieser Zeit**. Frankfurt, Suhrkamp, 1985.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo. Martins Fontes. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Trad. Maria Cristina Vidigal Borba, São Paulo, Ed. Unesp, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MASCARO, Alysson Leandro Barbate. **Crítica do fascismo**. São Paulo: Editora Boitempo, 2022, pp. 13-40.

MASCARO, Alysson Leandro Barbate. **Estado e forma política**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

NAVES. Márcio Bilharinho. **Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis**. São Paulo: Editora Boitempo, 2000.

PACHUKANIS. Evguiéni Bronislavovitch. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo**. Trad. Maria da Graça M. Macedo, 3. Ed., São Paulo, Martins Fontes, 2001.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.005

REFLEXÕES DE HISTÓRIAS DE MULHERES TRABALHADORAS DA DIRETORIA DO SINSEJA

Lenilza da Silva Ramos¹
José Cristiano de Farias²
Maria do Carmo Silva³

RESUMO

O presente artigo trata-se de um estudo que se propõe a apresentar relatos bibliográficos de trajetória das mulheres trabalhadoras da 5ª Diretoria do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Jacaraú e Adjacências (**SINSEJA**). Objetivou-se a falar de trajetórias e superações de Mulheres entre o fim do século XX e início do século XXI. Assim, apresentaremos as “Trajetórias” dessas mulheres trabalhadoras da saúde e da educação como também, suas contribuições na História da Educação dos municípios do Vale do Mamanguape Pb. A “presença de ambas não ficaram apenas no campo educacional, mas também no campo social, principalmente quando compartilharam de ideias de que as mulheres podiam estar em qualquer lugar, desenvolvendo e atuando em diferentes áreas profissionais da sociedade”. A pesquisa apresenta como referencial teórico-metodológico relatos de vivências das Mulheres e sua trajetória profissional. Tendo como suporte teórico os seguintes autores: Paulo Freire 2001; também foram consultadas e analisadas algumas fontes, como: Artigos, Livros, depoimentos orais e escritos, teses de mestrados e bibliografia especializada. Por fim, para a realização da pesquisa documental, buscamos o arquivo do: Sindicato do Servidores Públicos Municipais de Jacaraú e Adjacências

- 1 Lenilza da Silva Ramos, Licenciatura em Pedagogia- UNAVIDA, Especialização em Psicopedagogia Institucional Mestra em Ciência da Educação – CECAP- Doutora em Ciência da Educação – Word University Ecumenical - e-mail: lenilzaramos@hotmail.com;
- 2 José Cristiano de Farias, Licenciado em pedagogia, Cristo Rei, Bacharel em contabilidade – UFPB, Especialista em Neuropsicopedagogia – FAVENI, Graduando em Direito – UNIESP. Josecristiano.26@hotmail.com;
- 3 Maria do Carmo Silva, Licenciatura Plena em Pedagogia- UEPB, Especialização em Educação Infantil – UFPB, Mestra em Ciência da Educação – CECAP- Doutora em Ciência da Educação – Word University Ecumenical -e-mail: professorakarmem1@gmail.com;



(SINSEJA). As Trabalhadoras se dedicaram na atividade sindical, enfrentando, inclusive, preconceitos no ambiente familiar e profissional, contudo têm orgulho da luta e de poderem ser agentes transformador da sociedade e do meio no qual estão inseridas.

Palavras-chave: Trajetória de mulheres; Direitos; Conhecimento transforma.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta um referencial teórico-metodológico que inclui diversas fontes consultadas e analisadas, como livros, artigos e depoimentos orais e escritos. Para a realização da pesquisa documental, contamos com o apoio da instituição sindical. As idealizadoras do projeto atuam não apenas no campo educacional, mas também no social, promovendo o compartilhamento de ideias entre as mulheres da instituição.

Neste projeto, sete mulheres participaram, enquanto duas optaram por não se disponibilizar. As biografias incluem uma professora do município de Curral de Cima, duas professoras do município de Logradouro, duas professoras aposentadas de Jacaraú, uma professora do município de Jacaraú e Pedro Régis, e uma técnica de enfermagem. Os relatos foram publicados na página do SINSEJA sob a temática “Mulheres Podem Estar em Todo Lugar”, em busca de seus direitos. As publicações ocorreram ao longo do mês, em homenagem às mulheres, e abarcaram histórias de diferentes contextos: lutas, superação e enfrentamentos por direitos.

Adentramos nas histórias resumidas dessas mulheres e suas trajetórias, incentivadas a escrever, conhecer e valorizar suas próprias histórias de luta e conquistas, assim como as de outras mulheres da base sindical. A escolha das diretoras sindicais para compartilhar suas experiências permite que conheçamos suas histórias de vida e superação. Este estudo traz reflexões das autoras e coautoras, que são fundamentais, pois desenvolveram a criatividade, autoestima e habilidades essenciais dessas mulheres. Utilizamos a dialogicidade conforme a teoria de Paulo Freire, buscando expandir essa pesquisa para as futuras diretorias sindicais, focando nas histórias de mulheres do SINSEJA que participam ativamente de todas as atividades, reuniões e assembleias do sindicato.

As mulheres aguerridas que atuam no mundo sindical enfrentam desafios constantes. Mesmo com jornadas de trabalho, muitas vezes duplas, elas se mobilizam por direitos e igualdade. Embora o ambiente ainda seja hostil, há uma mudança no comportamento masculino: muitos estão se tornando mais sensíveis e reconhecendo a capacidade das mulheres no mercado de trabalho. Essa transformação é crucial para a construção de um espaço mais justo e equitativo.

Por fim, apresentamos considerações finais acerca da história de algumas mulheres da diretoria no período de 2021 a 2023, abordando suas lutas para conseguir trabalho e como lidaram com diversas situações. É essencial que

dialoguemos e sirvamos de inspiração para outras mulheres escreverem suas próprias histórias.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é qualitativa, focada em relatos bibliográficos e experiências de vida para compreender as trajetórias pessoais e profissionais das mulheres da 5ª Diretoria do SINSEJA. A coleta de dados incluiu entrevistas orais, depoimentos escritos, análise de documentos históricos do sindicato e revisão bibliográfica sobre gênero, sindicalismo e educação. A análise dos dados foi feita por meio de análise temática, identificando padrões como a luta por direitos, superação de preconceitos e a contribuição feminina no sindicalismo. Os relatos pessoais foram integrados ao contexto histórico do Vale do Mamanguape. Para garantir a precisão dos resultados, estes foram validados pelas participantes e divulgados nas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa realizada com as mulheres da 5ª Diretoria do SINSEJA, orientada por princípios éticos, como o anonimato e o consentimento informado das participantes, quando solicitado. A pesquisa visa garantir o respeito às suas vivências e opiniões. Seguindo a abordagem freireana, a construção do conhecimento é valorizada como um processo ativo, em que ensinar não é simplesmente transmitir saberes, mas criar condições para sua produção. Além disso, a iniciativa pretende incentivar outras mulheres a registrarem suas histórias e superarem o anonimato. Em conformidade com o autor:

Paulo Freire (2005 a, p. 58) afirma que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” Apud. (Assis & Geovani Soares 2007. p. 12).

Que o conhecimento é gradativo, aprendemos todos os dias, possamos influenciar outras mulheres descreverem as suas histórias, deslumbra como algo visível, diante de luta e resistência de mulheres no espaço sindical, porque as mulheres não tinham o espaço de poder na sociedade de acordo com as histó-

rias de mulheres, que veio com o passar dos tempos e através de união e muitas lutas.

Temos o recorte histórico do Dia Internacional da Mulher, celebrado em 8 de março, é um momento crucial para refletirmos sobre a luta histórica das mulheres por direitos e igualdade. Este dia lembra não apenas conquistas, mas também as muitas vidas perdidas ao longo da luta, como as operárias que morreram no incêndio da fábrica Triangle Shirtwaist, em 1911, nos Estados Unidos, em busca de melhores condições de trabalho.

As mulheres sempre estiveram na linha de frente das batalhas sociais e políticas, desde o sufrágio até os direitos reprodutivos e a igualdade salarial. A luta delas é marcada por resistência e coragem, e muitas vezes, suas vozes só foram ouvidas após grandes tragédias.

O dia 8 de março é um lembrete para continuarmos a lutar contra as desigualdades e para garantir que os direitos das mulheres sejam respeitados e promovidos em todas as esferas da sociedade. É um dia para celebrar conquistas, mas também para lembrar que a luta ainda está longe de acabar. A história de luta e conquista dos direitos das mulheres revela um desafio constante diante de uma sociedade que, muitas vezes, ainda as vê apenas como responsáveis pelo trabalho doméstico. Tradicionalmente, o papel da mulher tem sido limitado a funções essenciais, como a de cuidadora e dona de casa, a cada dia isso vem modificando para mulheres que estão se qualificando, embora ainda temos muitas lutas a serem travadas e conquistadas.

A existência humana envolve a linguagem, a cultura, a comunicação, a capacidade de intervir no mundo, de comparar, de fazer juízos, de tomar decisões. A presença humana no mundo não deve ser a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere, lutando para não ser objeto e sim, sujeito da história. Assis & Geovani Soares. (2007. p. 10).

A existência de mulheres no âmbito de trabalho sindical, reflete-se na capacidade de intervenção na sociedade, no entanto, o acesso à educação o que mais impactou a vida das mulheres tem sido um fator transformador, impactando positivamente a vida de mulheres tanto no campo quanto na cidade, e também no mundo sindical. Essas mulheres estão se capacitando e contribuindo significativamente em todas as áreas que são solicitadas. É possível, sim, que elas ocupem posições de liderança no mercado de trabalho.

A mudança de mentalidade na sociedade é crucial para que possamos avançar. Ao valorizar e reconhecer o potencial das mulheres em todas as áreas, estamos não apenas promovendo a igualdade de gênero, mas também contribuindo para um desenvolvimento mais justo e sustentável para todos. Ao constrói o saber, certificando-se “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2007, p. 22).

Ao falarmos das histórias dessas mulheres, percebemos a dimensão do seu papel no contexto pessoal e histórico, revelando sua importância para a sociedade. A formação acadêmica permite que elas compreendam melhor seu espaço e se insiram nas novas tecnologias, trazendo um novo olhar para suas realidades. Não se trata apenas de relatar suas Histórias, mas de fazer com que outras pessoas também reconheçam essas narrativas diante de uma realidade que, até então, não havia sido devidamente observada. É fundamental valorizar esses relatos para que possamos construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Em consonância com o autor:

De tudo, de qualquer situação, leitura a pessoa podemos extrair alguma informação ou experiência que nos podem ajudar a ampliar o nosso conhecimento, para confirmar o que já sabemos, para rejeitar determinadas visões de mundo para incorporar novos pontos de vista, (José Moran, 2000. p. 22).

Descrevemos os relatos dessas mulheres as “Produção de Histórias”, focadas em “Resumos de Biografias de Mulheres”, a ideia apresentada nas reflexões encontrava respaldo social, pois faz parte da vida das pessoas, inclusive em suas produções. Veja abaixo, o primeiro relato.

LENILZA DA SILVA RAMOS: RELATO DE HISTÓRIA TRAJETÓRIA DE UMA MULHER



Sou Lenilza da Silva Ramos, popularmente conhecida por Lenilza Ramos, sei que, para ser mulher e estar no mercado de trabalho hoje muitas mulheres morreram e sofreram por todas nós. Então: “lute como uma mulher”. Sendo filha de agricultores e zelador. Tive minhas experiências na educação de Jovens e Adultos, no programa da Alfabetização Solidária e lecionei por anos na Educação de de Jovens

e Adultos. Entrei no serviço público, através de concurso com merendeira no município de Jacaraú. através de concurso. Passei no Município de Curral de Cima-Pb, como professora com muitos desafios, estudei sempre e acreditei na educação, após fazer outro concurso público como professora, fui aprovada, só ingressei no outro município no ano de 2013, sendo um dia que ficou registrado na minha memória. Assim, pedi vacância do concurso de Jacaraú e continuei lecionado, no município de Curral de Cima.

Hoje sou professora do município, entrei na entidade sindical (Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Jacaraú e Adjacências (SINSEJA) como sócia, no ano de 2008, em 2012 passei a ser suplente, depois fiquei na Secretaria de Comunicação e hoje estou como Secretária-Geral do SINSEJA.

A trajetória foi de muita luta e persistência. Desse modo, houve reivindicações realizadas juntamente com os demais servidores públicos do município de Curral de Cima-PB, auxiliados pela entidade sindical. Isso ocorreu em 2016, fomos as ruas reivindicarmos os meses de salários atrasados.

A história é um pouco enigmática, acreditamos que não seja única, comparada as histórias dos demais municípios, sendo que cada município tem sua história de reivindicações e de lutas pelos direitos dos servidores. A partir do ano de 2017 fiquei à disposição do SINSEJA pelo município de Curral de Cima/PB. No início de 2019, voltei a lecionar no município. A luta é constante, de reivindicações de “direitos” aos gestores”, como representante: na missão de reivindicar, dialogar, discordar e encaminhar. Algumas situações são resolvidas através de consenso e outras vias ações judiciais.

De acordo com Gleisi Hoffmann, a “Mulher: agente de transformação”, defronta na história nas diversas relações.

Apresentado um pouco da minha história, que não constituem não só na minha história, mas também de outras mulheres da entidade sindical. Assim desperta “[...] a imaginação é mais importante do que o saber [...].” (Apud BARROS, 2008, p. 37).

Datas	Publicado no dia 02.03. 2021	Dados coletados em: 13.11.2021
Curtidas: 07	Comentários: 05 Alcance de 49 pessoas	Compartilhamento: 02 Engajamentos: 40

O relato de mulheres idealizadoras, relatam de histórias de mulheres da **5ª Diretoria** do SINSEJA. Iniciando no dia 02 de março de 2021, da professora Lenilza do município de Curral de Cima, fez a 1ª primeira biografia reduzida

escrita, no dia 03 de março de 2021, publicou-se na página do SINSEJA, tendo em vista, reflexões de trajetória da vida cotidiana e profissional e social. “E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética”. (FREIRE, 2007, p.52, apud, ASSIS, Geovani Soares, (p. 12. 2007).

ELAINE CARLA: RELATO DE HISTÓRIA TRAJETÓRIA DE UMA MULHER



Houve no dia 04 de março de 2021, 2ª história escrita, e publicada na página do SINSEJA pela da Diretora sindical do município de Logradouro, realizou reflexões de trajetória profissional de vida e luta da mulher, sindicalista e profissional na busca pelos ideais e direitos, perante uma sociedade que renegam direitos a cada dia, neste relato pesquisa, se percebeu que a professora é uma pessoa destemida, na exposição de sua história, na prática educativa.

Sou, Elaine, mulher negra, que com muita teimosia, conseguiu contrariar o destino. Não apenas na posição de mulher, mas sim transformar minha posição de mulher negra na sociedade atual. Ser negra, me mostrou em todos os momentos da vida a importância de lutar, não por mim apenas e sim por todos que em algum momento não conseguiu expressar-se e debater de forma firme. Faço parte do SINSEJA como militante na pasta da Juventude, há um ano, mas desde que ingressei no concurso público do Município de Logradouro/PB em 2017 busquei me filiar, pois acredito nos projetos dos sindicatos, afinal são trabalhadores representando trabalhadores.

Não passei por suplência, por causa de um determinado dia de debate no município de Logradouro, estava vestindo uma blusa com a frase: “A casa grande surta quando a senzala aprende a ler”, e após um debate bem fervoroso fui convidada a participar do SINSEJA, sem pensar duas vezes aceitei, afinal a postura precisa está alinhada a fala.

Tenho como grande exemplo de mulher, minha mãe, mulher humilde que com muita dificuldade, mas com bastante força e coragem, conseguiu me guiar mostrando que o único caminho sólido que conseguiria transformar meu destino, seria a educação. E um dia assistindo uma reportagem escutei Malala Yousafzai, dizendo: A educação é o poder das mulheres. E essa frase levo para

vida profissional, como professora da educação básica busco apresentar aos meus alunos que conseguimos vencer, quando decidimos lutar. Pois sou exemplo, mulher pobre, negra, de escola pública, filha de pais separados, que através da educação consegui transformar o meio que estou inserida e me tornar a primeira da família a ter um diploma de ensino superior, me formei em Letras, depois em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, concursada em dois municípios como professora dos anos iniciais.

Se sinto orgulho de mim?! Não. Tenho orgulho da minha mãe que apesar de não ter almejado seus sonhos, sempre me inspirou e incentivou a mudar meu destino. Incentivar alguém quando você já tem realizado seus sonhos é fácil, verdadeiro é incentivar alguém a conquistar o que você não teve e talvez não terá. Por isso que em homenagem ao dia mulher, quero homenagear Cleonice, minha mãe que inspira e apoia todos os meus sonhos. Essa minha personalidade de lutar por justiça também herdei dela, apenas lapidei e aprimorei o modo de encorajar as pessoas ao meu redor.

Como diz Malala Yousafzai: Falo não por mim, mas por aqueles sem voz... aqueles que lutaram por seus direitos... seu direito de viver em paz, seu direito de ser tratado com dignidade, seu direito à igualdade de oportunidade, o seu direito de ser educado. Comungo desse pensamento e por isso dedico meu tempo, conhecimento para contribuir com a luta das minúsculas.

Datas	Publicado no dia 03.03. 2021	Dados coletados em: 13.11.2021
Curtidas: 07	Comentários: 03 Pessoas alcançadas: 62 pessoas	Compartilhamento: 03 Engajamentos: 12 pessoas

De acordo com Severino (2007), a pesquisa-ação tem o intuito de ir além de somente compreender, mas intervir nas situações, querendo assim, modificá-las.

JOSEFA TEIXEIRA DA SILVA: BIOGRAFIA RESUMIDA DA PROFESSORA



Me chamo Josefa Teixeira da Silva, nasci em 04 de julho de 1963, popularmente conhecida por Zefinha Teixeira. Para ser mulher e estar no mercado de trabalho hoje, muitas mulheres morreram e sofreram por todos nós. Então, “lute como uma mulher”. Sendo filha de agricultores, exerci minha função de alfabetizadora e contribui para o desenvolvimento desta cidade. Me tornei sócia do SINSEJA em 01 de maio de

2006 e desde o ano de 2019 faço parte do Conselho Fiscal do SINSEJA de Jacaraú.

Iniciei minha trajetória em 1980, com apenas 17 anos de idade, as necessidades da época, tanto financeiras como também escassez de professores em minha localidade, no Sítio Carnaúbas, fizeram com que eu iniciasse minha carreira mesmo sendo tão jovem. Ainda não era formada, mas possuía conhecimentos que permitiam que começasse a lecionar, participei de várias formações nas cidades de João Pessoa, Sapé, Alagoa Grande e Lagoa Seca, tudo para aprimorar meus conhecimentos. No início de minha vida de alfabetizadora contava com cerca de 30 alunos que frequentavam minha própria casa para assistir aulas, pois não havia escola na região, o ambiente possuía apenas uma mesa grande de madeira e bancos para os alunos se sentarem, além de um quadro negro e giz para exposição das aulas.

Com a chegada do prefeito Virgílio Ribeiro, em meados de 1985, foi construída a primeira escola no sítio Carnaúbas, onde recebeu o nome do Grupo Escolar Antônio Nogueira, e então as aulas passaram a ser lecionadas neste novo ambiente. Dediquei minha vida a educação, educando crianças, jovens e adultos, muitos deles da zona rural em que eu habitava, e tive meu trabalho reconhecido, pelos alunos e pelos pais dos mesmos.

Logo depois, cursei o Logos II, antigo pedagógico, sempre busquei adquirir conhecimento para melhor desempenhar minha profissão, a exerci com muita alegria e dedicação, existia amor pelo que eu fazia. A maior parte da minha atuação foi com a alfabetização, mas também lecionei em turmas da segunda fase do Ensino Fundamental, com as disciplinas de Educação Artística e Ensino Religioso, atuando nas Escolas Municipais “Senador Ruy Carneiro” e “José Jardim Correia Tetéo” e também na Escola Estadual “Castro Pinto”.

Em 2013 afastei-me da sala de aula por motivos de saúde, mas continuei contribuindo com a educação. No entanto, foi no ano de 2014, após 31 anos de dedicação ao ensino no município de Jacaraú, que me aposentei, deixando saudade na classe estudantil, pois muitos alunos continuam manifestando a contribuição que dei em suas vidas, demonstrando carinho e respeito pela professora que tiveram.

Datas	Publicado no dia 04.03. 2021	Dados coletados em: 13.11.2021
Curtidas: 50	Comentários: 30 Pessoas alcançadas: 2863.	Compartilhamento: 10 Engajamentos: 608

No 3º relato escrito e publicado na página do SISNEJA, no dia 04 de março de 2021, traz reflexões sobre a vida e as dificuldades da vida de professora, no cotidiano escolar e os enfrentamentos, por exemplo: de um aporte de experiências pessoais, profissionais, manifestou-se a importância de sua contribuição, nas vidas, das pessoas onde que educou crianças e jovens a superarem obstáculos com muito amor e carinho, nos momentos vividos em sala de aula. De superação de obstáculos e assim contribuiu para formação dos cidadãos jacaraúenses.

ROSELY VALDEMAR DA SILVA BESSA: BIOGRAFIA RESUMIDA DE UMA PROFESSORA



Me chamo Roseli Valdemar da Silva Bessa, nasci em 09 de março de 1966, na zona rural, sítio Formosa, município de Jacaraú, junto aos meus pais Valdemar Gonçalo e Noêmia Maria de Oliveira moramos por alguns tempos na Formosa, depois meu pai comprou um outro sítio no Cunha, e então: passamos a morar nele. Eu ainda pequena comecei a estudar, meus pais me incentivaram muito que eu estudasse, e era o que eu mais queria, estudei com ótimas professoras, sendo elas: Maria de Felipe, Luzia Soares e Inês Soares.

Eu me dedicava muito aos estudos e foram se passando os tempos, até que fui convidada pela professora Inês Soares a trabalhar na educação no ano de 1988, no grupo escolar João Soares, no Cunha, lecionando alunos seriados de 1ª a 4ª série, todos juntos. Fácil não foi, mas mesmo assim eu me esforçava em exemplar e orientá -los de acordo com suas necessidades, para construir bons cidadãos, e aqueles que tiverem a oportunidade de estudar, estudem, porque é através da formação do cidadão é o que esperamos no campo profissional.

No ano de 2017, dei entrada em minha aposentadoria, após 29 anos de contribuição na educação do município de Jacaraú, tendo ao longo de minha carreira trabalhado principalmente com o ensino infantil, mas também atuando em outras séries. Meu maior tempo de serviço em uma única escola foi no Alzira Toscano Lisboa, em que lecionei 17 anos. Hoje me encontro aposentada, agradeço a todos os alunos e pais presentes durante todo meu percurso, pois foram essenciais em minha vida, muito bons os momentos compartilhados em conjunto.

Por fim, agradeço primeiramente a Deus, em segundo aos meus pais, pois através deles sou o que sou, e tenho coragem e saúde para trabalhar, como uma mulher determinada. Hoje continuo auxiliando meus filhos e esposo, e ainda hoje faço parte do SINSEJA de Jacaraú como suplente e me sinto agradecida junto a toda equipe trabalhando em coletividade.

Datas	Publicado no dia 05.03. 2021	Dados coletados em: 12.11.2021
Curtidas: 27	Comentários: 16 Pessoas alcançadas: 1008	Compartilhamento: 03 Engajamentos: 287

4ª Mulher da biografia escrita que teve o 3º lugar com maior alcance de pessoas, na página do SINSEJA e de comentários e engajamentos. A 4ª publicação do relato da professora foi realizada no dia **05 de março de 2021**, uma pessoa singular, na vida pessoal, profissional e social. Com tudo, os sujeitos precisam terem conhecimentos sobre os seus direitos e deveres, no fazer política, para o bem comum, lutando por políticas públicas, visando melhorias nas condições de trabalho, salariais e formação continua.

A arte das memórias antepassados, passando escrever de forma criativa a produção de biografia resumida, se inspirou a autora escrever, permite -se contar sua história,“ descobrindo e redescobrimo no construir com os colegas e com suporte das famílias.

No dia 06 de março de 2021, Margarida Gusmão conhecida na cidade por Magal, fez sua biografia resumida, publicou na Página, mais conversou com as idealizadoras que queria fazer uma música, devido não ter tempo de fazer produção e gravação, sentiu incompleto. Seria necessário de fazer a (re) publicação no dia 30 de março de 2021.

MARIA DO CARMO SILVA: BIOGRAFIA RESUMIDA DA PROFESSORA



Sou Maria do Carmo Silva, popularmente conhecida por Carmem, nasci em 1979, na cidade de Jacaraú PB. Sei que, para ser mulher e estar no mercado de trabalho não foi fácil. E que esse dia seja marcado, como símbolo de lutas e resistências das Mulheres, dizendo não a violência e ao retrocesso.

Sendo filha de agricultores, pai: Severino Ramos da Silva e Mãe Luzinete Ribeiro da Silva, ambos separados, recaindo sobre a minha mãe toda responsabilidade de cuidar, alimen-

tar e educar eu e mais dois irmãos, sem termos um teto e muitas das vezes o alimento incerto em nossa mesa. Sempre busquei na educação o crescimento pessoal e profissional, acreditando em dias melhores e com muita fé em Deus.

Iniciei minha trajetória na educação em 1997 através de concurso público, no município de Jacaraú PB, o qual fiz para professora, aos 18 anos de idade. Cursei o Projeto Logos II, (Habilitação para o exercício do magistério), participei de Formações pedagógicas oferecidas pelo município em diversas localidades, inclusive na capital Paraibana (João pessoa), assumindo minha primeira de muitas, salas de aulas.

Conquistando os espaços e corações, alfabetizando ao longo dessa jornada, estudando e sempre acreditando na educação pública. Neste mesmo ano dei à luz a minha primogênita (Safira de Oliveira Silva), sendo mãe, mulher, esposa, dona de casa, estudante e professora, buscando qualificação profissional diariamente.

Em 2003 fui efetivada no município de Pedro Regis PB, via concurso público, assumindo dupla jornada de trabalho, agregando entre os dois horários de trabalho um percurso de dez quilômetros entre ida e volta, fazendo uso de moto em dias de sol e chuva, exercendo com grande honra, amor e dedicação a educação.

Em uma formação pedagógica, ouvir um discurso no qual a palestrante dizia: “o professor deve trabalhar por amor”, fiquei inquieta e discordei: “o Professor deve sim trabalhar com amor, empatia e respeito pelos seus educandos e demais profissionais, mas também receber um piso salarial digno no qual possa sustentar sua família com qualidade de vida.”

Com este objetivo me tornei sócia fundadora do SINSEJA (Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Jacaraú e Adjacências) sob a ficha de nº 014, juntamente com Mariano Vito da Silva e demais membros que compuseram a primeira diretoria, onde foi tomado posse embaixo de uma árvore em frente à escola Municipal, Senador Ruy Carneiro em Jacaraú PB.

Desde então atuávamos em dois municípios: Jacaraú e Pedro Regis e posteriormente agregamos os municípios de Curral de Cima e logo em seguida também Logradouro/PB. Para isso, requer uma preparação pedagógica adequada buscando, sobretudo, incrementar a formação pedagógica como professora, mostrando particular abertura à valorização das oportunidades e didáticas do meu tempo, concluindo Pedagogia e em seguida Especialização

em Educação Infantil, ambos pela Universidade Federal e Estadual da Paraíba (UFPB e UEPB).

Em 2009 recebi o Diploma de professora Destaque do Município de Pedro Régis/PB. Através da Câmara Municipal, por um trabalho diferenciado na Zona Rural daquele município, obtendo o reconhecimento honroso da classe estudantil e demais profissionais da educação. Contudo, agradeço a Deus pela oportunidade de concluir o Mestrado em Ciências da Educação e pelas pessoas que contribuíram desde do início de minha trajetória profissional, tendo como inspiração a professora: Neuza Medeiros Alves, (homenagem póstuma) que convivi durante dois anos, residindo em sua residência e companhia, adquirindo um pouco do seu perfeccionismo.

Participando sempre de Formações Pedagógicas e Sindical, reuniões, assembleias e congressos a nível Regional e Estadual, na busca por conhecimentos da luta dos trabalhadores/as e as relações de trabalho,

O sindicato exerce o papel de importância para as relações de trabalho, visto que, atua na busca de melhores condições que garantam a dignidade humana com o intuito de fortalecer a classe dos trabalhadores.

SINSEJA – Sindicatos de Servidores Públicos Municipais de Jacaraú e Adjacências

Datas	Publicado no dia 08.03. 2021	Dados coletados em: 13.11.2021
Curtidas:	Comentários: 02	Compartilhamento :02
06	Pessoas alcançadas: 464	Engajamentos: 64

5ª Mulher a escrever a biografia, que teve o 4º lugar com maior alcance de pessoas, na página do SINSEJA. A 4ª publicação do relato da professora foi realizada no dia 05 de março de 2021, uma pessoa existente, na vida pessoal, profissional. A 5ª autora da biografia resumida do projeto ‘Mulheres inspiradoras e sopradoras’.



No dia 08 de março homenageamos todas as mulheres. Mesmas as que não quis participar do projeto. Daí, estendemos o projeto do dia da mulher até o dia 30 de março de 2021, no dia 13 de março a Técnica de Enfermagem enviou a biografia para ser publicada.

UTERBETA PAIVA DE AMARAL: BIOGRAFIA RESUMIDA DA TÉCNICA EM ENFERMAGEM



Nascida em 11 de maio de 1967, no Sítio Serrão, nessa época fazia parte do município de Jacaraú, hoje, Pedro Regis. Filha de Manoel Cesário de Paiva e Leônidas Maria da Silva Paiva, ambos falecidos. Inicialmente, passei a frequentar à escola, com o incentivo da minha Madrinha Beatriz, porém, ao concluir a 4ª série do ensino fundamental (hoje denominada de 5º ano), fui proibida de estudar, tinha um sonho de infância, sonho esse que era usar branco e trabalhar na marinha. Com essa proibição, fiquei muito decepcionada, quando eu tinha idade suficiente não tinha escolaridade para entrar na marinha e realizar esse meu sonho.

Vivendo em um mundo de aflição, sem apoios e nem condições financeiras, mas graças as voltas que o mundo dá, consegui voltar a estudar. Quando estava com idade para entrar na marinha, não tinha estudo suficiente, e quando cheguei com o estudo exigido, que seria a oitava série (atual 9º ano), infelizmente, infelizmente não seria mais possível, pois já estava com os meus 32.

Tinha um sonho adormecido de ser enfermeira (como era de costume chamar), fui convidada pelo Dr. Pedro Batista de Carvalho para estagiar no hospital João Batista de Carvalho, esse no qual ele era o dono. Aceitei o convite e iniciei no dia seguinte. Após três meses recebi meu diploma de atendente, em 2001 iniciei meu trabalho no Daura Ribeiro e na busca por mais conhecimento fui fazer o curso de auxiliar de enfermagem pela CEFOR, esse que era gratuito. E assim que terminei o curso de auxiliar de enfermagem iniciei o meu curso de técnica em enfermagem no Instituto Ômega em João

Pessoa. Após o curso concluído fiz relações humanas. Depois comecei a trabalhar na sala de vacina, participei de várias campanhas de vacinas. Trabalho na área da enfermagem a 23 anos.

Amo meu trabalho, busco melhoria para mim e para as minhas amigas de trabalho, até mesmo expectativa para o amanhã com melhores condições de trabalho, hoje estou na secretaria da mulher no SINSEJA, reivindicando melhores salários e melhores condições para o exercício da profissão. Uma das lutas mais incansáveis juntamente do a direção do SINSEJA, é a redução de carga horaria de 40 h semanais para 30 h, com o intuito de poder melhor desempenhar minhas

funções juntamente com meus colegas de profissão, até o momento ainda sem êxito, mas que a luta continuará até que um dia possamos ter este benefício e que possamos usufruir não só deste, mas como de outros que nos for de direito.

Atualmente estou a mais de um ano trabalhando incansavelmente na linha de frente contra o COVID-19. Na busca por salvar vidas, somos heróis sem capa e sem nome, anjos sem asas. Em relação a conquista dos sonhos, à cada mulher deixo meu recado, lute pelos seus sonhos que chegará a realização, para a mulher, o mundo não tem limites, se imponha e conquiste! Um abraço,

Datas	Publicado no dia 13.03. 2021	Dados coletados em: 13.11.2021
Curtidas: 80	Comentários: 47 Pessoas alcançadas: 2460.	Compartilhamento: 11 Engajamentos: 481

Em 8 meses de publicações, a mulher com mais teve comentários, engajamentos e compartimentos de sua biografia reduzida foi a Técnica de Enfermagem Uterberta. Como diz o autor:

No dia 30 de março de 2021, Margarida Gusmão enviou a biografia com o vídeo da música para ser publicada na página do SINSEJA. Assim, encerramos o projeto “Mulheres Vitoriosas”. **Veja sua biografia abaixo:**

MARGARIDA GUSMÃO DA SILVA: BIOGRAFIA RESUMIDA DA PROFESSORA



No dia 30 de março de 2021, finalizamos o projeto História das Mulheres com a 7ª mulher da Diretoria do **SINSEJA** a professora Margarida Gusmão da Silva do município de Pedro Régis. As pesquisadoras pretenderam interferir na situação problematizada durante as produções tendo em vista que a coautora era cantora, ter uma melhor compreensão acerca dessas habilidades, nessas perspectivas, comunicamos sobre sua experiência com a música que podia escreveu uma música, finalizando com momento cultura, onde refletiu sobre a situação da pandemia de ensinar em tempos tão atípicos.

Me chamo Margarida Gusmão da Silva, nasci no dia 5 de março de 1970, super conhecida por Magal Silva, sou professora, cantora/compositora, artesã e representante de beleza Avon, trabalho com reciclagem (transformando peças de lixo ao luxo) e filhas de agricultores. Comecei a lecionar e sala da aula aos

16 anos, auxiliando a saudosa professora Tia Doraci, na Escola Municipal Maria Amélia Távora, localizada no Sítio Várzea Comprida de Jacaraú/PB, atualmente não existe mais essa escola. Lamentável.

Em 1989 assumi o compromisso como professora na Escola Virgílio Ribeiro da Silva, no Sítio Carnaúba, nesta época pertencia ao município de Jacaraú/PB. No ano de 1996, a antiga Vila Retiro, foi municipalizada e recebeu o nome de Pedro Régis, através do Concurso realizado pelo ex-prefeito, o senhor José Luís da Silva Neto, fiz, fui aprovada e continuei trabalhando na mesma escola acima citada, no Sítio Carnaúba, município atual de Pedro Régis/PB.

Nesse período, ainda não era formada, mas através das formações que participava em João Pessoa, Sapé, entre outras, se tornaram ferramentas para ampliar meus conhecimentos. Dias depois fiz o curso de LOGOS II, conclui no ano 2000 e com o diploma em mãos, recebi o título de Professora de (1ª à 4ª série), na época. Até o período de 2004, eu e demais colegas professores éramos valorizados (as), por receber uma gratificação para complementar o salário.

De 2005 a 2012, foi Deus nos acudam começou uma grande luta diante de um tremendo desafio, trabalhava como professora e recebia um salário referente a uma auxiliar de ensino. Triste realidade! Porém, nesse intervalo de tempo eu já era diplomada, tendo em vista, a conclusão de Pedagogia em 16.12.2006. Curso este, que foi trazido para Pedro Régis pela Secretária de Educação e atual Prefeita, Michele Ribeiro. Agradeço pelo incentivo. Vale salientar que a partir de 2013, voltamos a receber uma pequena gratificação que não era o suficiente para exercer uma profissão tão árdua, portanto foi preciso tomar uma decisão por parte do Sindicato.

Através do nosso companheiro Mariano Vito da Silva (Presidente do SINSEJA) e a comissão de Professores formada por minha pessoa, Rita e Edson que decidimos correr atrás dos nossos direitos, que não foi tão fácil, mas valeu a pena cada esforço. Tudo foi resolvido em 1º de junho de 2017, dessa forma, recebemos nova portaria, concedendo o direito já adquirido por anos de experiências e trabalho, recebemos a nomeação oficial onde fomos reenquadrados (as) finalmente ao cargo de professor (a) da Educação Básica I. Fato ocorrido na Administração do Prefeito José Aurélio.

A seguir, mencionarei algumas escolas das quais já tive o prazer de trabalhar:

- 2012, trabalhei na Escola Antônio Nogueira, no Sítio Carnaúba;
- 2013, voltei para o Virgílio Ribeiro;

- 2014, professora da Creche Albertina Diniz da Silva, na turma Pré I;
- 2015-2017, lecionei também na Escola Idalina Rosa, no Sítio Barro Vermelho;
- 2018-2020, voltei para o Virgílio Ribeiro, logo veio a pandemia, modificando nosso estilo de vida profissional na sala de aula, em ambas as partes;
- 2021, estou contribuindo na educação, na direção da Creche Albertina Diniz, não estou em sala de aula, mas para recordar o momento que estamos vivenciando com relação a pandemia, segue um áudio, ouçam com atenção!

Datas	Publicado no dia 13.03. 2021	Dados coletados em: 13.11.2021
Curtidas: 8 Visualizações: 67	Comentários: 02 Pessoas alcançadas:	Compartilhamento: 02 Engajamentos:

Portanto, concordamos com Paulo Freire (2001, p. 88) ao afirmar que “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.” Realizou-se com orgulho dessa conquista tão almejada pelos amigos (as). Seu sentimento de realização era notório analisamos a importância da luta coletiva, reflete no cotidiano, no imaginário das mulheres servidoras Públicas Municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da necessidade de resgatarmos essas Histórias de mulheres da Diretoria que não estavam documentadas, o que limitava reflexões sobre suas identidades. Investigar essas narrativas é fundamental, pois traz à tona reflexões autorais que foram divulgadas na página do SINSEJA de modo tecnológico, contribuindo assim para a História da nossa sociedade.

De forma persistente, desenvolvemos este estudo com as mulheres da Diretoria Sindical, promovendo uma interseção mais aberta nas produções. A pesquisa incentivou essas mulheres a compartilharem suas trajetórias, fundamentando-se teoricamente em um processo itinerante e aplicável. Isso nos permitiu compreender as dificuldades do ato de escrever; somente por meio da práxis educativa essas mulheres podem se tornar autoras de suas próprias histórias. Essa autorreflexão é essencial para o desenvolvimento da criatividade e o estímulo à imaginação.

Neste projeto, as coautoras apresentaram reflexões claras e significativas sobre a história da educação, anunciando novos recomeços. Não almejamos um “novo normal”, mas sim que as “MULHERES POSSAM SER AUTORAS DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA”, criando estímulos para novas criações e produções. Que elas transcendam a sobrevivência cotidiana, enfrentando os desafios e se afirmando na trajetória crítica das mulheres na sociedade, assegurando os seus direitos e deveres de acordo com a legislação em vigor.

Direitos essenciais como a liberdade e Políticas Públicas voltadas para as mulheres, neste contexto, é fundamental transbordar nossas histórias, para que elas sirvam de exemplo para outras mulheres. É de grande importância a divulgação e publicação desses conteúdos, para que, suas memórias sejam compartilhadas. A cada mês, publicávamos a narrativa de uma diretora sindical na página do SINSEJA, permitindo que suas experiências fossem reconhecidas e inspirassem outras mulheres.

Todavia, os relatos de superação e força dessas mulheres que se dispuseram a ser autoras deste projeto constituem uma verdadeira fonte de sabedoria e ternura. Este trabalho foi apresentado na Sessão Solene da Câmara Municipal de Jacaraú, onde refletimos sobre a trajetória profissional das mulheres e o impacto de suas experiências, além de ser uma contribuição valiosa para este artigo científico.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Geovaní Soares. **Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor**. João Pessoa, 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor. João Pessoa, 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal da Paraíba-UFPB. ASSIS, Geovaní Soares.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas**, Papirus. Editora 2000.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.006

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA E A ADEÇÃO DA PESSOA IDOSA NA MUDANÇA DO ESTILO DE VIDA COMO PRECURSORA DO ENVELHECIMENTO ATIVO

Juliana da Conceição Sampaio Lóss
Rosalee Santos Crespo Istoe
Moyana Mariano Robles-Lessa
Viviane Carneiro Lacerda Meleep

Velhice não deveria ser entendida
como doença, pois não é algo
contrário à natureza.
Aristóteles

RESUMO

A educação em saúde e sua eficácia tem sido amplamente investigada, não se restringe apenas aos profissionais de saúde, contempla também os pacientes, principalmente no que tange a relação médico-paciente. O Estilo de vida saudável promove na saúde da pessoa idosa melhora do envelhecimento, e ensinar como mudar o estilo de vida é contribuir para prevenção de doenças e agravos em saúde na atenção primária. Como referencial teórico a presente pesquisa apoia-se na Carta de Otawa (Who, 1986) e na Política de promoção de saúde (PNPS) que analisa e retoma os princípios da Carta de Otawa (1986), objetivando tratar iniciativas que propiciem mudança de comportamentos e hábitos dos sujeitos, o que influencia diretamente na saúde da população. Na PNPS a educação em saúde estrutura e fortalece toda o equipamento de saúde e empodera a população. Este estudo teve por objetivo analisar como a educação em saúde no contexto da APS pode melhorar a adesão da pessoa idosa e engajá-la na mudança do estilo de vida e promover o envelhecimento ativo. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, uma revisão de literatura sobre a presente temática. Justifica-se, por ser o envelhe-

cimento uma demanda em crescente e há a urgente necessidade em ampliar as abordagens e adesão dos idosos na APS. Através do presente estudo foi possível verificar que a literatura aponta diversas possibilidades de educação em saúde, tais como: Psicoeducação, aconselhamento, palestras, grupos, rodas de conversa, dentre outros, e que em todas as ações realizadas no contexto da APS, os resultados apontam melhora da qualidade de vida do idoso, percepção do envelhecimento, estado nutricional, apoio social, e autocuidado.

Palavras-chave: Educação em saúde, Pessoa idosa, Atenção primária.

INTRODUÇÃO

A educação em saúde é um componente fundamental na promoção do envelhecimento ativo, especialmente na atenção primária, onde o cuidado é centrado na pessoa e em suas necessidades. À medida que a população mundial envelhece, torna-se imperativo desenvolver estratégias que incentivem a adesão das pessoas idosas a mudanças no estilo de vida, contribuindo para a sua saúde e bem-estar.

A concepção de educação em saúde está ligada aos conceitos de educação e de saúde. Pode-se verificar que se trata de uma transmissão de informações em saúde, com o uso de tecnologias mais avançadas ou não, cujas críticas têm evidenciado sua limitação para dar conta de tantos temas complexos em saúde (Salci et al. 2013).

Nesse contexto, a atenção primária emerge como o cenário ideal para a implementação de programas educativos que promovam hábitos saudáveis, como alimentação equilibrada, atividade física regular e gestão do estresse. Este artigo explora como a educação em saúde, quando integrada aos serviços de atenção primária, pode facilitar a adesão das pessoas idosas a essas mudanças, destacando sua importância como precursoras do envelhecimento ativo e saudável.

Todavia, educação em saúde não pode ser percebida apenas como atividades práticas que transmitem informação em saúde. Mas, precisa ser vista como importante ferramenta da promoção em saúde, que necessita de uma combinação de apoios educacionais e ambientais com objetivos claros e ações que melhorem à saúde das populações (Salci et al. 2013).

A análise das práticas atuais e a identificação de desafios e oportunidades nesse campo oferecem uma visão abrangente do potencial transformador da educação em saúde na vida dos idosos como precursora de um envelhecimento ativo.

O presente estudo se justifica por ser o envelhecimento uma realidade, conforme se observa nos dados do IBGE, que traça uma inversão da pirâmide etária e ressalta que em 2050 teremos uma população idosa consistente. Conforme demonstra o IBGE (2013) em suas novas projeções, a partir de 2040, a população do Brasil começará a diminuir de forma enfática e, as razões de dependência voltarão a crescer e começará a ser fechada a janela de oportunidades demográficas no Brasil. Ressalta-se que a transição demográfica consiste

alteração da estrutura etária que abre a possibilidade para uma janela de oportunidade demográfica, pois permite o desenvolvimento humano com melhorias na qualidade de vida da população.

Como metodologia trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, uma revisão de literatura sobre a presente temática.

Em 2005 a WHO em sua diretriz sobre o envelhecimento ativo adotou o termo sinalizando um processo de conquista dessa visão, onde destaca que envelhecer ativamente é otimizar oportunidades de saúde melhorando a qualidade de vida a medida que envelhece. Nesse ínterim, envelhecimento ativo relaciona-se a todas as populações e permite que as pessoas percebam seu potencial para o bem-estar ao longo de suas vidas.

Ser ativo significa participar como ator social, em todas as esferas, econômicas, culturais e espirituais.

Nessa toada, a WHO (2005) destaca que envelhecimento ativo promove qualidade de vida e mais saúde para todas as pessoas que estão envelhecendo, até mesmo as mais frágeis e incapacitadas. Um dos pontos principais é manter a pessoa idosa com autonomia, independência, qualidade de vida, com uma expectativa de vida saudável. Entretanto, para alcançar um envelhecimento ativo, as pessoas ao longo de suas vidas perpassam pelos determinantes da saúde, que são: O gênero, os determinantes sociais, econômicos, os eruiços sociais e de saúde ao qual o individuo tem acesso durante sua vida, o ambiente físico, os determinantes pessoais, a cultura e os determinantes comportamentais, tudo isso irá influenciar como o sujeito envelhece.

Nesse cenário destaca-se a educação em saúde e relação médico-paciente, onde a eficácia da educação em saúde não se limita apenas ao papel dos profissionais de saúde, mas também abrange a relação entre médicos e pacientes. A comunicação clara e a construção de uma relação de confiança são fundamentais para o sucesso das intervenções educativas. Ao empoderar os pacientes idosos com informações sobre saúde e hábitos saudáveis, promove-se uma maior adesão às recomendações médicas e um aumento na autoconsciência sobre sua própria saúde (Deslandes, 2006).

Do mesmo modo é possível compreender que o estilo de vida saudável é um dos principais fatores que contribuem para um envelhecimento saudável. Mudanças simples, como a adoção de uma alimentação equilibrada, a prática regular de atividades físicas e a participação em atividades sociais, podem ter um impacto significativo na saúde da pessoa idosa. Ensinar essas práticas e motivar

os idosos a incorporá-las em suas rotinas diárias é um papel central da educação em saúde na atenção primária.

REFERENCIAIS TEÓRICOS: CARTA DE OTTAWA E POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA SAÚDE

A presente pesquisa fundamenta-se na Carta de Ottawa (1986) e na Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS – 2006). A Carta de Ottawa estabelece princípios para a promoção da saúde, destacando a importância de iniciativas que fomentem a mudança de comportamentos e hábitos de vida. Já a PNPS orienta a construção de ações que fortaleçam os serviços de saúde e empoderem a população. Ambas as abordagens sustentam que a educação em saúde é uma estratégia vital para a transformação dos hábitos de vida dos idosos.

O QUE NOS DIZ A CARTA

A Carta de Ottawa, resultado da Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1986, é extremamente reconhecida como um dos documentos mais influentes no campo da saúde pública. Ela demonstra a dinâmica e traz o conceito de promoção da saúde distribuída em cinco áreas de ação que são prioritárias segundo a Carta de Ottawa, a saber:

1. Construção de políticas públicas saudáveis;
2. Criação de ambientes desenvolvidos para saúde;
3. Reforço da ação comunitária;
4. Desenvolvimento de habilidades pessoais;
5. Reorientação dos serviços de saúde;

Esses princípios são altamente relevantes para o contexto da promoção da saúde entre os idosos, pois visam modificar comportamentos e criar condições mais propícias para uma pessoa saudável. A Carta de Ottawa sugere que, para alcançar esses objetivos, não basta educar as pessoas sobre práticas saudáveis, mas é necessário criar condições que tornem essas práticas possíveis e sustentáveis.

Conhecendo a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) (2018). A PNPS tem como eixos fundamentais que sustentam a saúde plena,

1. Determinantes Sociais da Saúde:
2. Promoção de Estilos de Vida Saudáveis:
3. Empoderamento e Participação Social:
4. Promoção da Equidade:

A PNPS tem como objetivo a criação de um sistema de saúde mais inclusivo, integral e equitativo, focado na prevenção e promoção da saúde em vez de apenas no tratamento de doenças. Especificamente no que diz respeito à população idosa, a política busca promover o envelhecimento ativo. Um dos exemplos é a educação em saúde contra o tabagismo. A PNPS, dentro de suas ações específicas, enfoca a importância de trabalhar com a campanha contra o tabagismo que destaca a importância da campanha ser iniciada primeiramente com pessoas saudáveis, suprimindo necessidades físicas e psicológicas, e então resgatar os recursos generalizados de resistências individuais (Salci, et al. 2013).

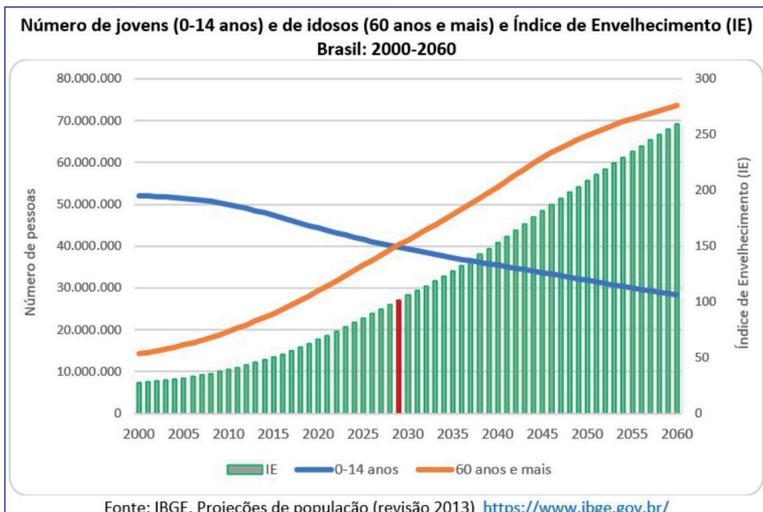
METODOLOGIA

Este estudo apresenta uma abordagem descritiva e qualitativa, utilizando uma revisão de literatura sobre a temática da educação em saúde e seu impacto na adesão das pessoas idosas na atenção primária.

A justificativa para este estudo reside na crescente demanda por abordagens eficazes que atendam às necessidades da população idosa, cuja adesão a práticas de saúde é crucial para a promoção de um envelhecimento ativo.

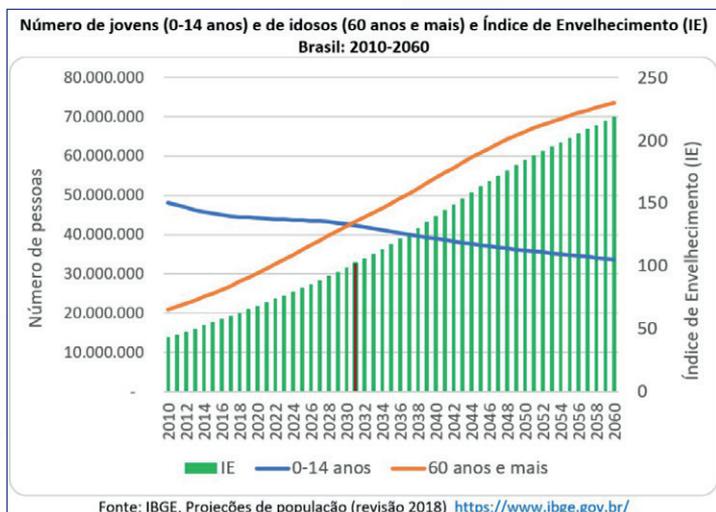
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O envelhecimento no Brasil tem novas projeções, e envelhecer será uma realidade conforme pode-se perceber no gráfico abaixo que demonstra o índice do envelhecimento.



Nesse contexto, é notável o impacto que o envelhecimento trará a sociedade, conforme vemos abaixo:

O número de idosos vai ultrapassar o de jovens em 2031, quando haverá 42,3 milhões de jovens (0-14 anos) e 43,3 milhões de idosos (60 anos e mais). Nesta data, pela primeira vez, o IE será maior do que 100, ou seja, haverá 102,3 idosos para cada 100 jovens (veja a coluna vermelha no gráfico). Mas o envelhecimento populacional continuará sua marcha inexorável ao longo do século XXI. No ano de 2055, as projeções do IBGE indicam o montante de 34,8 milhões de jovens (0-14 anos) e de 70,3 milhões de idosos (60 anos e mais). O IE será de 202 idosos para cada 100 jovens. Ou seja, haverá mais do dobro de idosos em relação aos jovens (ALVES, 2018, pag 1).



As duas projeções gráficas revelam à diminuição da população jovem (0 a 14 anos) e do aumento da população idosa (60 anos e mais) ao longo do século XXI. Nesse sentido, o Brasil jovem está ficando para trás e a partir da década de 2030 será um país com uma estrutura etária idosa e a cada dia mais idosa (Alves, 2018). Trata-se de um país que envelhece e que deve cuidar do envelhecimento com dedicação para que se obtenha um envelhecer ativo.

Conforme elucidado, para atingir um envelhecimento ativo, deve-se considerar os determinantes da saúde, os quais irão interferir positivamente ou negativamente na vida do indivíduo. Nesse sentido, pode-se confirmar no que vemos abaixo:

Os determinantes de saúde contribuem para o estado atual da saúde de uma pessoa ou população, pelo aumento ou redução da probabilidade de ocorrência de doença ou de morte prematura e evitável. Um mesmo determinante de saúde pode estar relacionado com mais do que um problema de saúde e vice-versa. Também um grupo de determinantes pode estar relacionado com um grupo de vários problemas de saúde. A evidência mostra que cada vez mais os diferentes tipos de determinantes de saúde interagem entre si, formando uma rede intrincada e complexa de relações e influência (PNS 2030, 2024, pag 1).

O Plano Nacional de Saúde 2030 é um modelo estabelecido em Portugal que utiliza como parâmetro a classificação abaixo para designar seus determinantes sociais de saúde: ambientais, biológicos, comportamentais ou estilos de vida, demográficos e sociais, económicos, e relacionados com o sistema de saúde e a prestação de cuidados de saúde.



Nota: os grupos de problemas de saúde encontram-se por ordem alfabética

Extraído de <https://pns.dgs.pt/pns-em-acao/determinantes-de-saude/>

É possível contemplar na análise da literatura diversas estratégias de educação em saúde aplicáveis no contexto da atenção primária, incluindo psicoeducação, aconselhamento, palestras, grupos de apoio e rodas de conversa. Os resultados dessas intervenções mostram uma melhora significativa na qualidade de vida dos idosos, na percepção sobre o envelhecimento, no estado nutricional e no autocuidado. Esses achados indicam que a educação em saúde é uma ferramenta poderosa para engajar os idosos em suas próprias trajetórias de saúde.

Uma das formas de educar em saúde é a utilização da psicoeducação, conforme pode-se verificar com Lemes e Neto (2017) onde dissertam que a psicoeducação é uma técnica que envolve a pedagogia e a psicologia com o objetivo de educar cuidadores e pacientes sobre a doença que pode ser física ou de saúde mental, ensinando a mudar pensamentos e comportamentos. Existem muitas possibilidades ao se trabalhar com a psicoeducação, e diversos enfoques, como desprende-se adiante: 1) comportamental; 2) psicodinâmico; 3) sociológico; 4) cognitivo-afetivo; 5) ecológico; 6) do desenvolvimento; 7) psicodrama; 8) existencial; 9) baseado em breve solução; 10) Gestalt; 11) interpessoal; 12) junguiano.

Um estudo realizado com idosos avaliou a eficácia da psicoeducação entre cuidadores e idosos e a vivência mostrou que apesar de cuidar ser gratificante a ausência de suporte pode gerar sobrecarga física e emocional. Foram realizados encontros temáticos e discussão de casos com os cuidadores sobre as demandas dos idosos, estas observadas durante visitas domiciliares. Os temas, foram diversificados e transitavam entre envelhecimento, perdas, luto, a morte, autonomia, independência, manejo de sintomas comportamentais e neuropsicológicos, dentre outros (Oliveira e Silva, 2020).

Destaca-se o aconselhamento em saúde como uma modalidade de educação em saúde, verifica-se um estudo que avaliou o aconselhamento para atividades físicas e foi possível perceber como resultados potencialidades para a realização do aconselhamento para atividade física na atenção primária em saúde, com a compreensão dos profissionais como contexto privilegiado para ações de natureza educativa; os profissionais como potencializadores das práticas de aconselhamento das equipes de referência; a existência de experiências prévias que podem ser ajustadas e experimentadas em diferentes realidades (Souza Neto, et al. 2020).

As palestras educativas também fazem parte das modalidades que podem ser usadas para a educação em saúde. Verifica-se na literatura pesquisas que utilizam a abordagem para educar os pacientes sobre algum tema relevante. A exemplo, pode-se verificar uma pesquisa realizada que ocorreu na abertura da III Semana de Enfermagem do Centro Universitário Estácio da Amazônia, onde foram realizadas palestras para um público de 278 pessoas, que receberam orientações sobre conceito de Infecção do Trato Urinário, sintomas, fatores de risco e prevenção, finalizando com a aplicação de um questionário com indicadores de sintomatologia. Foram utilizados ainda outros recursos, como: cartazes, que foram fixados nos banheiros da instituição, com informações a respeito da coloração da urina, e a distribuição de 150 garrafas de água (Vaz, et al. 2020)

Os grupos de apoio são uma estratégia para educação em saúde. Ressalta-se que um estudo teve por objetivo construir, coletivamente, ações de promoção de saúde com idosos e profissionais de saúde e avaliar, na perspectiva dos idosos, os significados para o empoderamento em saúde. A pesquisa se pautou em uma pesquisa-ação com uma equipe de Saúde da Família e 26 idosos, a partir de uma visão mais dialógica. Os idosos expressaram como o grupo forneceram socialização, vínculos significativos, trocas e aprendizado. Destarte, foi plausível observar o potencial do grupo como um ambiente de acolhimento, criação e compartilhamento de experiências, além de valorizar as trajetórias de vida dos idosos na comunidade. Essa interação promoveu uma nova percepção sobre o envelhecimento e os planos de vida, resultando em maior satisfação com o grupo e consigo mesmo (Veras, Lacerda e Forte, 2022).

As rodas de conversas fazem parte do escopo das metodologias ativas da aprendizagem. Um estudo relatou a experiência das Rodas de Conversa sobre a Saúde dos Povos Indígenas e constatou que formato em rodas de conversa proporciona a construção de saberes no campo da saúde indígena relacionados às diferentes culturas, às políticas de saúde específicas e às concepções do processo saúde-doença, mitigando aproximação com o contexto de saúde indígena no Brasil. Foi possível perceber um espaço com protagonismo indígena, a partir de discussões sobre questões identitárias e compreensões de saúde, doença e processos de cura (Luna, et al.2020).

Uma pesquisa realizada por Mallmann, et al. 2015, retrata a Educação em saúde como principal alternativa para promover a saúde do idoso. Corroborando que nas publicações científicas analisadas as ações educativas em saúde com foco para a promoção da saúde do idoso foram representadas por programas

educativos com grupo de idosos sobre atividade física, estado nutricional e apoio social, e nesse cenário a estratégia utilizada eram as palestras, conselhos e aulas de exercícios físicos e exercícios cinético-funcionais, bem como, a educação popular em saúde para discutir temas de interesse dos idosos; Também se destacam oficinas com orientações e recomendações sobre atividade física e hábitos alimentares, através de palestras, apresentações, discussões de casos, aulas expositivas dialogadas, recorte e colagem, explosões de ideias, dramatização e fórum de discussões; aconselhamento realizado em grupo.

Vislumbra-se que os estudos salientam que a qualidade de vida é a resultante da educação em saúde onde o processo de envelhecer bem é consequência de ter autonomia e menos incapacidades para desempenhar atividades cotidianas e nesse ínterim a atividade física está como a principal resultante norteadora da qualidade de vida ao melhorar a saúde e a interação social. Outro ponto de destaque são as intervenções educativas que são abordadas de diversas maneiras, entre as quais se destacam as atividades grupais, que promovem a interação social e auxiliar na melhoria da qualidade de vida, o que dependerá dos meios utilizados para conduzir tais atividades, da abordagem dos assuntos e das necessidades dos idosos (Mallmann, et al. 2015).

No que tange a importância da educação podemos contemplar em Paulo Freire (2000), no primeiro capítulo do livro Educação como Prática da Liberdade, afirma que é fundamental considerar que o homem é um ser de relações e não somente de contatos, e não apenas está no mundo, mas está com o mundo.

Uma pesquisa realizada com pacientes diabéticos onde foram realizados encontros para educação em saúde evidenciou redução do sedentarismo, aumento na qualidade de vida a partir do momento em que foi ensinado aos pacientes como deveriam alimentar-se (Marchetti, da Silva, 2020).

EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DE HÁBITOS

Tanto a Carta de Ottawa quanto a PNPS destacam a educação em saúde como empoderamento. No contexto do envelhecimento populacional, a promoção da saúde por meio da educação se torna ainda mais importante, já que muitas doenças crônicas e incapacidades podem ser prevenidas ou atenuadas com instruções adequadas. O empoderamento dos idosos por meio da educação em saúde os incentiva a adotar práticas que melhorem sua qualidade de vida,

tais como a prática regular de atividades físicas, uma alimentação balanceada, o controle do estresse e a manutenção de uma rede de apoio. Nessa toada, mister se faz destacar a pedagogia de Paulo Freire, libertadora, que propõe a emancipação e a autonomia do sujeito, teve como proposta inicial a alfabetização de jovens e adultos e, paulatinamente, foi sendo utilizada e considerada uma importante metodologia para trabalhar a promoção da saúde. Esta proposta pedagógica libertadora e problematizadora ultrapassa os limites da educação e passa a ser entendida também, como uma forma de ler o mundo, refletir sobre esta leitura e recontá-la, transformando-a pela ação consciente (Freire, 1987).

Para Paulo Freire (1987), a educação em saúde é um instrumento de transformação social e emancipação. Ele vê a educação, em todas as suas dimensões, como uma prática libertadora que busca conscientizar as pessoas sobre a realidade em que vivem, incentivando o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite a conscientização de todos em as condições que influenciam suas vidas e saúde.

No modelo freireano, o papel dos profissionais de saúde é facilitar o aprendizado e criar condições para que os indivíduos sejam protagonistas na construção do próprio conhecimento sobre saúde. O objetivo central é que as pessoas compreendam melhor as influências sociais, econômicas e políticas sobre a saúde e se sintam capazes de reivindicar direitos, tomar decisões informadas e melhorar sua qualidade de vida. Esse processo envolve o que ele chama de “conscientização”, que é o despertar para uma realidade opressora e para a possibilidade de mudança, transformando as relações de poder.

Uma pesquisa publicada em 2020, no Estado de São Paulo, avaliou o estilo de vida de pessoas idosas que participavam de um grupo, especificamente com abordagem as doenças crônicas como Diabetes, hipertensão, hipercolesterolemia, dentre outras. O estudo traçou um perfil dos idosos participantes e permitiu constatar os impactos de sua participação na UnAPI (grupo que participaram) na saúde e estilo de vida, e perceberam melhora na qualidade de vida desses idosos, a partir da autopercepção. Nesse ínterim, os idosos relataram mudanças positivas na saúde. Destaca-se que o estilo de vida sofreu impacto positivo após a participação no grupo, propiciando mais, levando os idosos a adotarem hábitos saudáveis como a prática de atividade física, lazer, evidenciando pontos importantes que ecoam na saúde dos idosos. O grupo também proporcionou a socialização, o sentimento de pertencimento e o relacionamento interpessoal (Castro, et al. 2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em saúde na atenção primária desempenha um papel crucial na promoção de mudanças no estilo de vida entre a população idosa. Ao fornecer informações e suporte, é possível aumentar a adesão dos idosos a hábitos saudáveis, contribuindo para a prevenção de doenças e para um envelhecimento ativo. Portanto, é essencial que políticas públicas e programas de saúde continuem a integrar a educação em saúde como uma estratégia prioritária, assegurando que os idosos tenham acesso ao conhecimento e ao apoio necessários para vivenciar uma vida mais saudável e plena.

São necessários incentivos a pessoa idosa para que adote práticas que favoreçam a qualidade de vida e previnam condições crônicas. Por meio de ações educativas e de promoção da saúde, é possível fortalecer a autonomia e o protagonismo do idoso, facilitando a adesão às mudanças de estilo de vida que são atualizadas para uma maior vitalidade e funcionalidade. Constatou-se que, ao integrar atividades de educação em saúde, as equipes de Atenção Primária podem contribuir para a criação de um ambiente de apoio e incentivo, onde o idoso se sente motivado e amparado a adotar hábitos saudáveis e sustentáveis.

Desse modo, deve-se tomar como exemplo a pedagogia de Paulo Freire que enfatiza que a educação em saúde deve ocorrer a partir de realidades e contextos específicos das comunidades, respeitando suas particularidades culturais. Para ele, é essencial que o processo educativo esteja alinhado com as necessidades e interesses das pessoas, utilizando uma linguagem acessível e envolvente, onde a troca de experiências seja incentivada. Destarte, a educação em saúde, quando pautada em seus princípios, torna-se uma ferramenta poderosa para o fortalecimento das comunidades, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social, criando espaços de aprendizado e solidariedade.

Em síntese, a educação em saúde para Paulo Freire transcende o simples ensino de práticas e cuidados; trata-se de um caminho para a transformação social, onde o conhecimento crítico e o diálogo permitem a construção de uma sociedade mais justa e consciente de seu poder coletivo para promover a saúde e a cidadania.

Assim, a educação em saúde mostra-se como uma estratégia avançada para o desenvolvimento de um envelhecimento ativo, promovendo não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional, sendo essencial aplicá-la na Atenção primária.

Do mesmo modo, pode-se inferir que a educação em saúde se mostra nos estudos analisados uma poderosa ferramenta que propicia a mudança do estilo de vida da pessoa idosa, melhora sua qualidade de vida, percepção dos processos de saúde de doença e engajamento e adesão em seus tratamentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D. O envelhecimento populacional segundo as novas projeções do IBGE. 2018. Acesso em 26 de outubro de 2024. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2018/08/31/o-envelhecimento-populacional-segundo-as-novas-projecoes-do-ibge-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>

BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. Política nacional de promoção da saúde. Brasília: MS; 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018

CARTA DE OTTAWA. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. 1987.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

CASTRO, A.P.S.; et al. Vivendo em comunidade, envelhecendo de forma saudável. Revista Enfermeria Global. 2020. Acesso em 20 de outubro de 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.19.1.357821>

DESLANDES, S. F. (org.) Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas. Organizado por Suely Ferreira Deslandes – Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 416 p. (Coleção Criança, Mulher e Saúde).

FREIRE P. Pedagogia do oprimido. 17a ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 1987.

IBGE – Projeções da População do Brasil – 2013.

LEMES, C. B.; NETO, J. O. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. (2017). Temas em Psicologia, 25 (1), 17-28. Recuperado em 10 março, 2020, de: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-02>

LUNA, W. F.; MALVEZZI, C.; TEIXEIRA, K. C.; ALMEIDA, D. T.; BEZERRA, V. P. Identity, Care and Rights: the Experience of Talking Circles about the Health of Indigenous People. (2020). Revista Brasileira De Educação Médica, 44(2), e067. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190309.ING>

MALLMANN, D. G. et al. Educação em saúde como principal alternativa para promover a saúde do idoso. Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, n. 6, p. 1763–1772, jun. 2015.

MARCHETTI, J. R.; DA SILVA, M. EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: DIABETES MELLITUS. Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Xanxerê, [S. l.], v. 5, p. e24183, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apex/article/view/24183>. Acesso em: 26 out. 2024.

OLIVEIRA, W. da S.; LIMA DA SILVA, T. B. Centro-dia para idosos e psicoeducação: intervenções no grupo de profissionais cuidadores e na sua relação com as pessoas idosas. Revista Kairós-Gerontologia, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 89–109, 2020. DOI: 10.23925/2176-901X.2020v23i3p89-109. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/51344>. Acesso em: 26 out. 2024.

PNS. Plano Nacional de Saúde 2030. Portugal. Acesso em: 20 de Maio de 2024. Disponível em <https://pns.dgs.pt/pns-em-acao/determinantes-de-saude/>

SALCI, M. A. et al. Health education and its theoretical perspectives: a few reflections. Texto & Contexto - Enfermagem, v. 22, n. 1, p. 224–230, jan. 2013.

SOUZA NETO, J. M. DE.; BRITO, G. E. G. DE.; LOCH, M. R.; SILVA, S. S. DA .; COSTA, F. F. da . Aconselhamento para atividade física na atenção primária à saúde: uma revisão integrativa. (2020) Movimento, 26, e26075. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104360>

WHO. World Health Organization. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde; 2005.

VAZ, B. C.; DA SILVA, C. B.; MACHADO, D. P. B.; MARTINS BERTELLI, E. V.; FERREIRA LOPES, J. G.; SOUSA ALVES, K. E.; FERREIRA, V. Y. L. Educação em saúde na prevenção de infecção no trato urinário: relato de experiência / Health education in the prevention of urinary tract infection: experience report. Brazilian Journal of Health Review, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 13931–13940, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n5-204. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/17765>. Acesso em: 26 oct. 2024.

VERAS, D. C. DE; LACERDA, G. M.; FORTE, F. D. S. Grupo de idosos como dispositivo de empoderamento em saúde: uma pesquisa-ação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 26, e210528. 2020. Acesso em 26 de outubro de 2024. Disponível em <https://doi.org/10.1590/interface.210528>

COMPOSIÇÃO MUSICAL: UM CAMINHO PARA EXPLORAR A LIBERDADE CRIATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Francieli Ziel¹

RESUMO

Este artigo propõe a reflexão sobre a prática da composição musical na educação básica e as possíveis contribuições que essa atividade pode trazer, especialmente no trabalho com alunos na fase da adolescência. Foram abordadas questões fundamentais no processo de criação, tais quais: criatividade, autonomia, experimentação, liberdade e tomada de decisão. A partir de revisão bibliográfica de autores como Swanwick, Cuervo, Dutra, Martins e Mafiolletti, buscou-se constatar a viabilidade da composição musical como abordagem para desenvolver a liberdade criativa no contexto escolar. Foi possível concluir que a composição musical pode ser uma abordagem eficaz para promover a liberdade criativa dos alunos tanto de forma individual quanto coletiva. Além dos benefícios intelectuais, a música e a composição podem contribuir para uma prática educativa humanizadora, promovendo o diálogo, a autonomia e a alteridade. Através da composição musical, os alunos podem desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas, melhorando a integração social, atenuando a ansiedade e o nervosismo, e contribuindo para um aprendizado mais significativo e completo. Em suma, o artigo argumenta que a composição musical no contexto escolar vai além de questões estéticas, sendo um modelo de ação que promove o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do aprendizado musical de forma relevante. Ao promover a composição musical na escola, os educadores podem estimular a inovação, originalidade e a liberdade dos alunos, contribuindo para a formação de indivíduos mais independentes, inventivos e socialmente conscientes.

Palavras-chave: Composição musical, Adolescência, Criatividade, Educação básica.

¹ Mestranda em Educação da Universidade La Salle - RS, franceliziel@gmail.com;

INTRODUÇÃO

A composição musical, como uma forma de expressão humana, tem desempenhado um papel fundamental na história cultural e social da humanidade (Sousa; Muniz, 2023, p. 464). Desde os primórdios da civilização, a criação musical tem sido uma maneira essencial de transmitir emoções, contar histórias e capturar a essência de uma época.

Além de seu valor artístico e emocional, a composição musical oferece um terreno fértil para explorar a liberdade criativa do indivíduo. Cuervo (2009, p. 146) aponta que a criatividade pode ser vista como “a capacidade para elaborar e compreender um conjunto de significados, seja por meio de conhecimento formal ou intuitivo.” Essa habilidade de conceber, elaborar e introduzir novidades é central na educação musical contemporânea, onde a composição não apenas permite a expressão pessoal, mas também abre portas para a inovação, experimentação e descobertas.

Este artigo propõe uma investigação sobre a importância da composição musical na educação básica, focando especialmente nos alunos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. A justificativa para essa pesquisa reside na necessidade de fomentar a criatividade e a liberdade expressiva dos alunos adolescentes, aspectos que por vezes podem ser negligenciados no ambiente escolar tradicional, que tende a privilegiar a execução técnica em detrimento de práticas criativas como a composição e o improviso (Swanwick, 2003). A pesquisa objetiva explorar como a prática da composição musical pode promover espaços de liberdade criativa, individual ou coletiva, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

A metodologia adotada para este estudo foi a pesquisa bibliográfica, que envolveu a revisão e análise de obras relevantes sobre educação musical, criatividade e adolescência.

A composição musical emerge como uma prática educativa que, ao ser incorporada no contexto escolar, promove a formação integral dos alunos, incentivando a expressão individual e o desenvolvimento de habilidades críticas. O artigo reafirma a importância de cultivar espaços propícios à criatividade, onde os alunos possam se sentir motivados e inspirados a explorar novas ideias e expressar suas emoções de forma autêntica. Dessa forma, a composição musical na educação básica não só enriquece o aprendizado musical, mas também

desempenha um papel crucial na formação de indivíduos criativos, autônomos e reflexivos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, constituída pela revisão e análise de obras relevantes sobre o tema da composição musical na educação básica. Este método envolveu a identificação, seleção e estudo de fontes teóricas e empíricas, como livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações, que abordam aspectos relacionados à educação musical, criatividade e adolescência.

As ferramentas e técnicas de pesquisa incluíram a consulta a bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e repositórios institucionais para a coleta de materiais de referência. A análise crítica dessas fontes permitiu a construção de um referencial teórico sólido, fundamentando as discussões e conclusões apresentadas no artigo. A pesquisa bibliográfica foi instrumental para mapear as principais abordagens e práticas educativas contemporâneas, bem como para identificar as contribuições de diferentes autores e estudiosos na área da educação musical.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A necessidade de uma educação mais participativa e com ênfase na criatividade torna-se cada vez mais evidente. Em um mundo em constante transformação, é fundamental que o sistema educacional se adapte para preparar os alunos para os desafios que se apresentam no cotidiano. Uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa dos estudantes e a criatividade pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa e relevante. Vieira e Maia (2018, p. 130) esclarecem que “[...] é necessário ver a criatividade não como uma disciplina acadêmica, não como um conjunto de técnicas, nem como uma expressão das teorias psicológicas, mas sim como algo vivo que está em cada ser humano”. Assim, quando os alunos são encorajados a contribuir com suas ideias e a explorar soluções, eles podem desenvolver habilidades como o pensamento crítico, a colaboração e a adaptabilidade. Além disso, uma educação que prioriza a criatividade tem o potencial para ajudar a

despertar o interesse e o entusiasmo dos estudantes, promovendo um ambiente onde o aprendizado é visto como um processo dinâmico.

Pelizzon e Beineke (2019, p. 9) trazem a reflexão da profundidade envolvendo o *criar*; segundo as pesquisadoras, “pensar sobre criatividade na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida”. Diante dessa complexidade, é essencial que o ambiente educacional seja um espaço onde todas essas dimensões possam ser observadas, discutidas e integradas. A criatividade não deve ser vista apenas como uma habilidade isolada, mas como uma competência transversal que permeia todos os aspectos do aprendizado.

Nesse contexto, a integração da composição musical nas escolas surge como uma estratégia para incentivar o desenvolvimento da criatividade. A música, com seu potencial expressivo, pode engajar os estudantes de maneiras variadas, oferecendo-lhes um meio de explorar suas emoções, pensamentos e experiências. Além disso, a composição musical permite que os alunos trabalhem em colaboração, compartilhem suas ideias e se desafiem a criar algo original, sinalizando as suas percepções. Esse ambiente de aprendizado colaborativo e criativo é crucial para desenvolver habilidades que vão além do conteúdo acadêmico tradicional, preparando os estudantes para serem pensadores críticos.

A composição musical não se limita a ser uma forma de expressão artística; ela também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade e na educação musical. Por meio da criação musical, os alunos têm a oportunidade de manifestar suas ideias de maneira única, contribuindo para seu crescimento pessoal e intelectual. Esse processo de criação traz elementos que permitem que os alunos experimentem e descubram novas possibilidades sonoras, ampliando sua compreensão e apreciação da música.

Assim, a composição musical não só permite a expressão pessoal, mas também abre portas para a criatividade e experimentação. Não é por acaso que a composição constitui o terceiro parâmetro do tripé que compõe a educação musical; a criação musical, ou seja, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos relacionada à música (Swanwick, 2003). O tripé da educação musical, na visão do autor, é um conceito central em sua abordagem à educação musical. Swanwick desenvolveu essa ideia para representar os três pilares fundamentais da educação musical: a criação, a interpretação e a apreciação. Esses

três elementos são considerados igualmente importantes em sua abordagem educacional e ajudam a moldar o processo de ensino e aprendizado da música.

A criação musical em sala de aula tem sido foco de diferentes metodologias surgidas no século XX. Autores como Swanwick, Dalcroze, Kodály, Schafer e Koellreutter² trazem em suas propostas um contraponto com a visão conservatorial vigente até então, que privilegiava os aspectos da execução musical e da técnica em detrimento de práticas criativas, como a composição e o improviso. Nesse sentido é observado que a concepção da educação musical a partir de meados do séculos XX prioriza a criatividade e a liberdade (Fonterrada, 2008 apud Cruz; Cruz, 2018, p. 268).

Cruz e Cruz (2018, p. 269) apontam que “a criação se dispõe a desenvolver o senso criativo dos alunos”. Tal elemento por vezes é menos explorado, pois no contexto escolar - especialmente nos anos finais do ensino fundamental - há uma série de fatores que dificultam o explorar da criatividade de forma livre (Alencar, 2008, p. 64). Entre esses fatores, destacam-se: o currículo rígido que é focado em conteúdos fixos e avaliações padronizadas; horários apertados que limitam a exploração criativa; escassez de materiais e ferramentas adequadas para atividades criativas e turmas grandes que dificultam o acompanhamento individualizado.

Apesar desses obstáculos, a introdução da composição musical no ensino fundamental pode ser uma estratégia para exercitar a criatividade dos alunos. A música oferece um espaço onde pode-se explorar livremente ideias, experimentar com sons e expressar suas emoções de maneira orgânica. Ao integrar a composição musical nas práticas educativas, os educadores podem criar um ambiente que valoriza a individualidade e a colaboração entre os alunos. Dessa forma, a música não se limita a um mero entretenimento, mas se transforma em um meio para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente durante a fase crucial da adolescência.

Nesse sentido, a composição musical no contexto escolar nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, com alunos na fase da adolescência, é uma abordagem que pode ser utilizada numa tentativa de promover um espaço de

2 Keith Swanwick (1933), Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Murray Schafer (1933-2021) e Hans-Joachim Koellreutter (1915-2015) são alguns dos pedagogos do campo da educação musical que contribuíram, em nível global, com a reflexão e implementação dos chamados métodos ativos, que buscam envolver o aluno diretamente nos processos musicais vivenciados em sala de aula.

liberdade criativa de forma individual e coletiva. Sousa e Muniz (2023, p. 465) trazem à luz que “a música, desde tempos imemoriais, tem sido uma presença constante na experiência humana, e seu impacto transcende o entretenimento, alcançando a educação”. É no alcançar da educação que a música extrapola ela mesma, atingindo o aluno que busca a vivência musical - seja como ouvinte ou como proponente de uma obra musical.

Souza e Muniz (2023, p. 467) também indicam que “ a música contribui para a formação integral dos seres humanos [...]. Potencializa na aprendizagem cognitiva, o raciocínio lógico, melhora a fixação dos conteúdos”. Para além das questões intelectuais, a música pode ser um caminho para uma prática educativa humanizadora, que conforme Galon (2013, s.p) “[...] é aquela que pautada no diálogo, na autonomia, na alteridade, na amorosidade, seja conscientizadora e libertadora”.

Ao analisarmos mais detalhadamente, torna-se evidente que a introdução da composição musical no ambiente escolar transcende os limites das preocupações estéticas, e acaba por se revelar como um modelo de intervenção educacional que se concentra no cultivo da independência e no desenvolvimento do aprendizado musical de maneira significativa. Esse processo não apenas aprimora suas habilidades criativas, mas também pode fortalecer sua confiança e senso de autodeterminação, elementos que contribuem no desenvolvimento dos indivíduos. As práticas de composição colocam os alunos como sujeitos ativos no processo da aprendizagem, trazendo as singularidades pertencentes a cada indivíduo. (Visnadi; Beineke, 2016 p.72)

Dutra (2024, p. 8), coloca em evidência que “não é possível se falar em educação, e conseqüentemente em educação musical, sem se levar em consideração a perspectiva do humano como agente principal e ativo nesse processo”. Sabendo disso, tornar o aluno autor de seu aprendizado, transformando os ambientes educacionais em momentos que vão além do conteúdo, proporcionando abordagens de reflexão e escolhas, pode ensinar a beleza e importância de estarmos atentos às escolhas que fazemos ao longo das nossas vidas.

A exploração de novos sons e de novas maneiras de estabelecer o contato com esses sons, de forma autônoma e criativa, nos faz refletir sobre a construção de novos caminhos para o trabalho em sala de aula, onde o pensamento artístico pode ser despertado pelo incentivo à curiosidade, à experimentação e à ousadia. (Martins; Mafiolletti, 2009, p. 7)

Oportunizar a prática de composição musical é incentivar o envolvimento dos alunos em ações criativas, livres e abertas à experimentação de possibilidades sonoras. Esse tipo de exercício requer habilidades decisivas, encorajando os alunos a tomarem decisões críticas durante o processo. Quando realizada em grupo, a composição musical vai além de uma abordagem tradicional e hierárquica, desafiando a ideia convencional de ensino. Ao invés disso, enfatiza o diálogo colaborativo como o cerne para definir e consolidar as escolhas musicais a serem feitas. Dutra (2024, p. 11) afirma que:

A inserção em práticas musicais em que há o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos, em ações dialógicas e criativas, nos possibilita reflexões que podem nos ajudar a quebrar posturas bancárias que muitas vezes são inerentes a espaços de educação musical. (Dutra, 2024, p. 11)

Pensar uma aula de música destinada para alunos dos anos finais do ensino fundamental pode, de fato, ser uma tarefa desafiadora, especialmente quando se busca viabilizar momentos de liberdade criativa, mas como Cuervo nos provoca a observar:

A adolescência não deve ser vista como uma “fase a ser amenizada”, mas potencializada em suas melhores características: a inquietude, a descoberta de novos limites, a busca pela socialização e aceitação, o gosto pela experimentação e a necessidade de novidade. (Cuervo, 2009, p. 52)

Logo, somos levados a refletir que é por meio de situações desafiantes que encontraremos oportunidades de crescimento e aprendizado. Muito além de ver as complexidades envolvidas nessa tarefa, se faz necessária a percepção e animação em poder explorar novas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino que incentivem a expressão individual dos alunos. O ambiente escolar é um lugar entusiasmante e dinâmico sendo propícia a incorporação da arte, sendo assim esse espaço se firma como meio:

[..] para promover a experiência estética, de fruição, fazer artístico, reflexão e contextualização das produções artísticas, a fim de contribuir na redescoberta do indivíduo, bem como do adolescente com suas potencialidades, conhecendo suas formas de ser, pensar e agir, suas histórias de vida e suas vulnerabilidades que são construídas e vivenciadas de forma diversa dependendo da classe social, cor, raça, enfim do contexto social em que ele vive (Souza; Martines; Barroco; 2018, p. 257-258)

Ao compreendermos a importância da música e da composição musical como um meio de expressar ideias, como maneira de vivenciar a autonomia e de expor a potencialidades e limitações, somos levados a entender a criatividade como uma prática que deve ser constantemente estimulada. Bellodi (2008, p. 54) aponta que a criatividade é “uma questão fundamental do comportamento humano e influi diretamente no pleno desenvolvimento das habilidades, ideias e realizações da vida cotidiana”, logo, assegurar vivências que estimulem o ato de “criar” é vital, visto que precisamos internalizar esse processo como parte integrante de nossas vidas. Galon (2021, p. 68) indica a conexão entre a autonomia e a criatividade onde:

O(a) indivíduo(a) que cria é aquele(a) que tem autonomia de escolher. Por outro lado, o estímulo da criatividade também leva ao desenvolvimento da autonomia, que impacta em vários aspectos da qualidade de vida humana. (Galon, 2021, p. 68)

A inventividade precisa ser experimentada, desmistificada como algo que não pertence a todo ser humano; deve ser encorajada, para que se torne uma característica ativa em todos.

A concepção de que a criatividade é um talento inato, reservado apenas a alguns privilegiados, está ultrapassada; assim, devemos reconhecê-la como uma habilidade inerente a todos os seres humanos, capaz de ser desenvolvida e aprimorada ao longo da vida. Rocha (2013, p.7) afirma que “a visão da música como um talento inato é extremamente nocivo para o progresso da educação musical”

Souza, Martines e Barroco (2018, p. 243) também apontam para a ideia de que a “atividade criadora é privilégio somente de alguns felizardos que possuem o ‘dom’ ou um talento especial é injusta, resultado de uma concepção inatista de aprendizagem que limita e aliena o ser humano”.

Vindo ao encontro dos autores acima, Galon (2021, p.51) considera que “[...] todos(as) são capazes de criar [...]. Criamos o tempo todo, pois a ação criadora faz parte da nossa vocação originária, o que nos coloca como produtores(as) de cultura e seres históricos”. Assim, é possível perceber a importância da criatividade como uma característica essencialmente humana, que nos capacita a sermos produtores de cultura e agentes de transformação histórica através das nossas ações criativas.

É crucial entender que o criar não é um recurso limitado a uma elite selecionada, mas sim uma qualidade que pode ser nutrida e estimulada em todos os

indivíduos, independentemente de idade, formação ou contexto socioeconômico. Encorajar essa mentalidade é elementar para gerar uma sociedade mais inventiva, ousada e proativa, onde cada pessoa se sinta capacitada a analisar e implementar suas próprias ideias e assim, colaborar para o progresso coletivo. Ao invés de relegar a criatividade a um grupo privilegiado, devemos democratizá-la, tornando-a uma característica acessível e ativa em todos os aspectos da vida.

Ao democratizar o ato de criar, também é preciso perceber que o acesso a uma variedade de experiências também contribui para o estímulo da criatividade. Quanto mais contato e acesso as pessoas tiverem com a experimentação e apreciação cultural, maior será a associação de materiais disponíveis para alimentar sua imaginação, Souza, Martines e Barroco destacam que:

Ressaltamos aqui a importância do indivíduo ter acesso a uma diversidade de experiências que provoquem seus processos criativos, e que esse processo se constitui a partir da apropriação da riqueza da cultura que é patrimônio da humanidade, porque quanto mais contato e acesso tiverem, quanto mais momentos de fruição, maior será o acúmulo de materiais disponíveis para a imaginação. (Souza; Martines; Barroco; 2018, p. 247)

Ao se reconhecer enquanto pessoa criativa e livre para explorar as opções, trazemos à sociedade a possibilidade de sujeitos singulares. Gallo (2010, p. 241) aponta ao “investimento em um fluxo singular, em uma produção desejante que escape ao território, abrindo novos fluxos”. Alcançar esse ser “singular” precisa passar pela educação. A escola é uma alternativa para tornar viva a ideia de singularização que se mostra como “investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação”. (Gallo, 2010, p. 241)

Em um contexto em que a sociedade muitas vezes se inclina para a massificação, a educação emerge como uma alternativa poderosa para contrapor essa tendência, oferecendo oportunidades para potencializar a singularidade de cada indivíduo. Enquanto alguns espaços educacionais podem ser percebidos como agentes que buscam moldar os alunos de acordo com um padrão predefinido, é fundamental reconhecer que esses mesmos ambientes têm o potencial de se tornarem verdadeiros refúgios contra essa “máquina social”. Em vez de serem palcos para a conformidade e uniformidade, as escolas podem e devem

ser encaradas como cenários propícios para o florescimento da liberdade, criatividade e expressividade.

Ao invés de simplesmente reproduzir modelos padronizados, os educadores têm o desafio e a responsabilidade de propor espaços que celebrem a diversidade de pensamento, experiências e habilidades de cada aluno. Ao fazer isso, a educação se torna uma força transformadora, capacitando os indivíduos a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais inclusiva, criativa e vibrante. Tais elementos assim contribuem para que cada pessoa possa se desenvolver de acordo com suas potencialidades, resultando em singularidades que fogem da serialização; esse efeito pode tornar os cidadãos seres mais plenos, encorajados e com mais esperança (Gallo, 2010, p. 241).

A composição musical pode parecer um fazer que pertence aos conhecimentos musicais somente, e que tem seu auge em concertos ou *shows*, mas quando utilizada com intencionalidade educacional, como um fazer que traz a tona o experimentar da liberdade, traz efeitos muito além dos sons que foram combinados. Bellodi (2008, p.111) compartilha a partir de seus estudos relativos aos estímulos criativos musicais que os resultados foram muito além do entendimento musical:

Pelos dados colhidos a partir desta pesquisa pode-se afirmar que o estímulo do pensamento criativo possa ajudar na melhor compreensão e vivência dos elementos musicais, além de exercer um efeito benéfico sobre outros pontos do processo de ensino-aprendizagem, como auxiliar convívio e integração social dos alunos, funcionando, entre outras coisas, um fator de descontração, atenuando a inibição, atuando de forma positiva também em outros comportamentos comumente presentes no contexto de aprendizado musical, como ansiedade e nervosismo. (Bellodi, 2008, p. 111)

A composição musical é uma ação que pode ser realizada individual ou coletivamente. Quando pensamos a prática composicional na escola, temos a viabilidade de trabalhar a coletividade; nesse sentido, temos solo propício para despertar a consciência ao construir em conjunto. Galon (2021, p.78) direciona nosso olhar ao perceber que em sala de aula, muitas vezes a criação musical é feita em conjunto e essa ação traz “benefícios para a formação humana, como o diálogo, a partilha, a aceitação do outro como legítimo”.

Ao pensarmos em adolescência é importante compreendermos que é nessa fase que desenvolvemos uma ideia do *eu*, enquanto sujeitos, onde “abrem-

-se novos espaços de experimentação e de interação em múltiplos contextos de vida, os quais contribuem para que cada sujeito possa se consciencializar da sua singularidade” (Carvalho *et al.*, 2017, p. 380). Portanto é nesse período que começa-se a lidar com conflitos internos, emoções e fundamentam-se as bases da nossa identidade. Além do autoconhecimento é nessa etapa que as relações com semelhantes ganha força sendo nessas vivências que “o adolescente experimenta funções e papéis, toma decisões sem a intervenção dos seus pais e adequa os seus comportamentos às normas socioculturais” (Rabaglietti & Ciairano, 2008 apud Carvalho *et al.*, 2017, p. 380).

Em tempos em que o individualismo é um dos fatores centrais moldadores da sociedade, faz-se necessário refletir, especialmente na adolescência, o ultrapassar da reflexão sobre o “si mesmo” para dar-nos conta do outro, dos outros. Atividades cooperativas e em grupo tem esse poder, e é aqui que o ato de compor coletivamente pode vir a contribuir para o desenvolvimento de um saber imprescindível: posicionar-se e também respeitar o posicionamento de outrem. “Autonomia ao pronunciar sua palavra, ao decidir e opinar, e respeito ao ouvir, ao deixar que suas ideias se fecundem com a do outro” (Dutra, 2024, p. 13).

O ambiente escolar também pode ser utilizado para construir a reflexão dos aspectos que tornam cada pessoa um ser único, mas essas considerações precisam extrapolar o “eu”, percebendo que todos carregam suas particularidades. A sociedade é espaço de singularidades que requerem empatia, respeito e espaço. Ao nos depararmos com essa lacuna, que por vezes não é observada, somos instigados a articular esse saber tão indispensável para a vida em comunidade.

Conforme o panorama apresentado podemos perceber que a educação musical é um caminho para explorar a liberdade criativa na educação básica. Por meio da prática composicional pode-se desenvolver e exercitar a criatividade. Galon (2021, p. 150) aponta que a “ criação musical só é possível em lugares em que a espontaneidade vive”. Assim, ainda somos levados a constatar que a criatividade musical floresce em ambientes onde há liberdade para a expressão genuína, cultivando um espaço propício à criatividade, onde os alunos possam ser motivados e inspirados a explorar novas ideias, novos sons e expressar suas emoções de forma autêntica.

Ainda somos lembrados que a criação não pode ser forçada, mas surge naturalmente quando há liberdade. Vale dizer que, cada pessoa tem seu próprio tempo para criar, e respeitar esse ritmo é necessário para o desenvolvimento da

criatividade. Professores e alunos precisam estar atentos que não há um único caminho ou cronograma a seguir; cada ideia, cada projeto, evolui em um processo único, que pode ser influenciado por experiências pessoais e pela própria reflexão.

A composição musical é um meio de auxiliar para o desenvolvimento humano e educacional. Ao oferecer um espaço para explorar a criatividade, a educação musical contribui para uma vivência de experimentação e aperfeiçoamento. Além da criação musical, o espaço escolar pode atuar como um facilitador para promover a troca entre os alunos. A audição das obras criadas, embora seja a última etapa do processo, oferece um momento de profundidade e intercâmbio significativo.

Compartilhar as composições musicais com a turma é um exercício que coloca o aluno em uma posição de vulnerabilidade e coragem, onde expor sua criação não apenas reforça sua confiança, mas também pode fomentar um ambiente de apoio mútuo e aprendizado coletivo. Esse momento de troca desempenha um papel conscientizador em todo o processo vivenciado. É importante que os alunos percebam a transformação das ideias em realidade pois como Galon ressalta (2021 p. 226), tal execução demanda o “confrontar com seus medos, inseguranças, incômodos, dificuldades ao criar musicalmente, a fim de que, ao concluírem esse processo, sentissem a satisfação de se perceberem capazes de criar”. No momento em que se apresenta o resultado do processo criativo, abre-se também um espaço para a verbalização e partilha da experiência. Os demais integrantes da turma podem compartilhar suas percepções durante a audição da música, enquanto o autor da composição tem a liberdade de dividir suas inspirações, dificuldades e aspectos prazerosos do desenvolvimento. Oportunizar tempo para a escuta e fala é um componente fundamental dentro dos processos criativos, conforme Galon (2021, p. 79) “a comunicação é o que proporciona pensarmos juntos(as), criarmos juntos(as), em práticas sociais”.

A troca de experiências é um elemento indispensável no processo educativo tanto dos alunos quanto dos educadores. Quando estudantes compartilham suas vivências, perspectivas e ideias, não apenas ampliam seu próprio entendimento, mas também contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Galon (2021, p. 79) indica que “por meio do diálogo é possível promover processos educativos musicais, problematizar a experiência vivida, atuar nela, criando um ambiente de aprendizagem estimu-

lante e crítico por meio da criação musical”. Essa dinâmica de troca favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, a comunicação eficaz e o respeito pelas diferenças. Além disso, os professores, ao se engajarem nessa troca, podem adaptar suas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades e interesses de seus alunos.

Ao encontrar esse espaço dialógico, o(a) educando(a) poderá desenvolver suas potencialidades, assumir-se como sujeito autônomo, crítico e criador, aprender música mediante uma relação dialógica pautada na troca de saberes e aprendizados e no respeito mútuo e, assim, poder ser mais nesse espaço de comunhão. (Galon, 2021, p. 90)

A criação desse ambiente dialógico na educação musical permite que os alunos se tornem participantes conectados no processo de aprendizado. Eles não apenas absorvem conhecimentos, mas também contribuem com suas próprias perspectivas e experiências, junto ao coletivo. Essa abordagem promove uma educação democrática, onde cada voz é valorizada e ouvida. Esse espaço de comunhão e troca de saberes não só aprimora a compreensão musical, mas também pode fortalecer as relações interpessoais e o crescimento pessoal de cada aluno. Ao se expor diante dos colegas, os estudantes tem a oportunidade de aprender a lidar com a ansiedade e a ganhar confiança em suas habilidades. Além disso, a apresentação da criação musical oferece um momento para receber *feedback* construtivo, aprimorando ainda mais suas competências. Esse processo de dar e receber também fortalece a coesão do grupo, à medida que todos se tornam parte ativa do crescimento criativo, artístico e pessoal uns dos outros. Assim, cada composição compartilhada se transforma em um testemunho da jornada pessoal e coletiva, onde as vozes, histórias e emoções se entrelaçam, criando um mosaico de experiências.

Verifica-se, deste modo, que a exposição das composições musicais também pode contribuir para o desenvolvimento criativo; conforme sinalizado por Galon, (2021, p. 53) “o potencial criador tem a qualidade fundamental de sempre se refazer. Desse modo, embora a criatividade seja inerente ao ser humano, ela pode ser ampliada por suas atividades sociais e vivências”.

A inserção do ato composicional a partir da música no contexto escolar, com alunos adolescentes, é uma abordagem que vai além das habilidades musicais, podendo fortalecer pontos como a confiança, concentração, coope-

ração, aceitação do outro, todos saberes fundamentais para a formação humana integral.

O ato de criar tem propriedade para despertar nos alunos adolescentes a expressividade, autoconhecimento e traz à tona a singularidade que cada pessoa carrega. A singularização desses sujeitos contribuem para a diversidade cultural e artística da sociedade. A escola é lugar de fomentar, valorizar e incentivar a criatividade, pois pode resultar em autores de transformação social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A composição musical na educação básica revela-se como um potente caminho para explorar a liberdade criativa dos alunos adolescentes, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades musicais, mas também possibilitando a formação integral dos estudantes. A prática composicional incentiva o experimentar, inovar, elaborar e criar, permitindo que os alunos expressem suas emoções e ideias de forma própria e espontânea.

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo ressaltam a importância da educação musical como um espaço para o desenvolvimento humano; isso é especialmente relevante durante a adolescência, um período crítico de formação da identidade, das relações interpessoais e da autoexpressão. Ao incorporarmos a composição musical no currículo, não estamos propondo apenas o ensino de música, como também a criação de oportunidades para que os alunos vivenciem processos de autodescoberta e de construção de significado. A prática da composição musical, tanto individual quanto coletiva, não se limita a aprimorar habilidades técnicas; ela age como um catalisador para o autoconhecimento, proporcionando um ambiente em que os alunos podem explorar suas vozes internas, articular seus sentimentos e, ao mesmo tempo, desenvolver empatia e respeito por diferentes perspectivas.

Ao introduzir a composição musical no contexto escolar, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade, confiança e autodeterminação. O processo criativo, ao demandar que os alunos tomem decisões artísticas e colaborem com seus colegas, fortalece habilidades que são essenciais não apenas no âmbito musical, mas também em outras esferas da vida. A criação musical, seja individual ou coletiva, fortalece a autonomia dos alunos e promove o diálogo colaborativo, essencial para a construção de uma educação humanizadora e libertadora.

Além de aprimorar o aprendizado musical, a composição pode colaborar para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, como o raciocínio lógico, a cooperação e o respeito pelo outro. Assim, a educação musical, ao valorizar a criatividade e a expressão pessoal, torna-se um artefato para a formação de indivíduos plenos, capazes de contribuir para uma sociedade mais criativa.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, V. 24, N. 1, P. 59-66, 2008.
- BELLODI, Julio Novaes Ignácio. **Criatividade e Educação Musical**: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Música), UNESP, São Paulo, 2008.
- CARVALHO, R. G.; FERNANDES, E.; CÂMARA, J.; GONÇALVES, J. A.; ROSÁRIO, J.; FREITAS, S.; CARVALHO, S. Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, V. 34, N.3, P. 379-388, 2017.
- CUERVO, Luciana da Costa. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- DUTRA, P. Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos. **Revista da Abem**, V. 32, N. 2, 2024.
- CRUZ, F. V.; CRUZ, D. A. M. O. Reflexões da prática pedagógica voltada à criação musical. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, V. 26, N. 2, P. 267-282, 2018.
- GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, V. 35, N. 1, P. 229-244, 2010.
- GALON, M. S. **Concepções de criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MARTINS, A.; MAFIOLLETTI, L. Composição Musical na Escola: Experiências no Universo Contemporâneo e Tecnológico. **Anais do XVIII Congresso Nacional da ABEM**. Londrina, P. 414-420, 2009.

ROCHA, R. B. E para quem não “tem o dom?”: reflexões sobre o conceito de talento e musicalidade e suas implicações para educação musical”. **XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical**. 2013.

SOUSA, L. O.; MUNIZ S. S. A música como metodologia para a aprendizagem nas séries iniciais. **JNT - Facit Business and Technology Journal**, ED. 46. V. 03, P. 462-477, 2023.

SOUZA, S. R.; MARTINES, E. A. L. M.; BARROCO, S. M. S. Ensino de arte e os processos criativos na adolescência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, V. 14, N. 3, P. 234–262, 2018.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

PELIZZON, L. V. M. O.; BEINEKE, V. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da Abem**, V.27, N. 42, P.8-35, 2019.

VIEIRA, Camila Nagem Marques; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: possibilidades de um campo de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, V. 25, N. 4, P. 129–146, 2018.

VISNADI, G. F.; BEINEKE, V. De amizade, letras e ritmos: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, V.24, N.36, P. 71-84, 2016.

ESPERANÇAR: A UTOPIA DE UMA AUTONOMIA NECESSÁRIA

Hemetério Segundo Pereira Araújo¹
Patrícia Campêlo do Amaral Façanha²
Jörn Seemann³
Auzuir Ripardo de Alexandria⁴
Solonildo Almeida da Silva⁵

RESUMO

Reconhecendo a desesperança como um programa, entendemos que ela nos coloca de joelhos frente ao fatalismo, impedindo-nos de articular forças para o embate recriador da sociedade a nossa volta. Dessa forma, importa-nos assumir uma postura firme, sustentada por nossas convicções, com vistas a um futuro possível que, à luz de Freire, permita-nos esperar de mãos dadas a vários outros que, como nós, acreditam poder ressignificar práticas ocultadoras da desfaçatez dominante em práticas geradoras de autonomia, mesmo que, aos olhos de muitos, sejamos vistos como utópicos, sonhadores e, até mesmo, ingênuos. Portanto, valendo-nos da certeza de que a esperança de cada indivíduo, isoladamente, é necessária, mas não é suficiente, objetivamos neste trabalho refletir a respeito de duas obras de Paulo Freire que congregam fundamentos importantes de sua práxis, crítica, social e emancipatória, são elas: *Pedagogia da Esperança* - publicada em 1992 - que traz uma importante reflexão do próprio autor a respeito de sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, ao passo que também analisa suas experiências educacionais nos diferentes países que passou; e *Pedagogia da Autonomia* - publicada em 1996 - que

1 Doutorando em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, hemet.two@hotmail.com;

2 Doutoranda em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, patriciacampelo12@gmail.com;

3 Doutor em Geografia pela Ball State University - BSU, jseemann@bsu.edu;

4 Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará - UFC, auzuir@gmail.com;

5 Professor Orientador: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, solonildo@ifce.edu.br.

representa um verdadeiro tratado educacional de Paulo Freire sobre uma prática vívida e necessária, inspirada no cotidiano e na cultura de cada educando, voltada a aquisição de uma autonomia que lhe confere consciência e cidadania. Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa e descritiva, traçamos os devidos paralelos entre ambas as obras em questão, desde o resgate necessário dos conceitos e contextos que fundamentaram a tão sonhada autonomia Freireana, passando pela tomada de consciência do opressor, do oprimido e das situações de opressão vivenciadas, até a crença inequívoca no poder de construção de um futuro possível por meio de uma educação progressista, centrada na experiência, jamais neutra ou desintencional, de desocultação da verdade.

Palavras-chave: Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire, Educação Progressista, Análise Crítica.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo a desesperança como um programa, entendemos que ela nos coloca de joelhos frente ao fatalismo, impedindo-nos de articular forças para o embate recriador da sociedade a nossa volta, como bem nos diz Freire.

[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, [...]. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo (Freire, 1992, p. 5).

Dessa forma, importa-nos assumir uma postura firme, sustentada por nossas convicções, com vistas a um futuro possível que permita-nos esperar de mãos dadas a vários outros que, como nós, acreditam poder ressignificar práticas ocultadoras da desfaçatez dominante em práticas geradoras de autonomia, mesmo que, aos olhos de muitos, sejamos vistos como utópicos, sonhadores e, até mesmo, ingênuos, à luz de Freire.

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens (Freire, 1992, p. 5).

Portanto, valendo-nos da certeza de que a esperança de cada indivíduo, isoladamente, é necessária, mas não é suficiente (Freire, 1992), objetivamos neste trabalho refletir a respeito de duas obras de Paulo Freire que congregam fundamentos importantes de sua práxis, crítica, social e emancipatória.

A primeira obra que integra esta reflexão é: *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* - publicada em 1992 - que traz uma importante reflexão do próprio autor a respeito de sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, ao passo que também analisa suas experiências educacionais nos diferentes países que passou.

A *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (Freire, 1992, p. 8).

A segunda obra que integra esta reflexão é a *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* - publicada em 1996 - que representa um verdadeiro tratado educacional de Paulo Freire sobre uma prática vívida e necessária, inspirada no cotidiano e na cultura de cada educando, voltada a aquisição de uma autonomia que lhe confere consciência e cidadania.

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (Freire, 1996, p. 8).

A articulação entre essas duas obras de Paulo Freire, assim como os seus reflexos presentes em todo o legado que este grande educador nos deixou, reforçam ainda mais a certeza de sua atualidade, uma vez que, mesmo após a sua morte, suas ideias e seus ideais, permanecem vivos e latentes em nosso cotidiano educacional.

METODOLOGIA

Por meio de uma pesquisa qualitativa e descritiva, à luz de Bastos (2007), traçamos os devidos paralelos entre ambas às obras em questão: *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1992) e *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (Freire, 1996).

Desde o resgate necessário dos conceitos e contextos que fundamentaram a tão sonhada autonomia Freireana, passando pela tomada de consciência do opressor, do oprimido e das situações de opressão vivenciadas (Freire, 1987), até a crença inequívoca no poder de construção de um futuro possível por meio de uma educação progressista, centrada na experiência, jamais neutra ou desintencional, de desocultação da verdade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os resultados obtidos neste trabalho, temos importantes conceitos e contextos que fundamental a tão sonhada autonomia, que desvelam ao

docente condições as quais que articulam e possibilitam a consecução de uma autonomia necessária.

Tomando como ponto de partida a obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, escrita por Freire e referenciada aqui na sua 25ª edição, publicada em 1996, onde temos este grande educador traçando três caminhos-chave para a promoção da autonomia do aluno pelo professor, assumimos esses caminhos como pontos que serviram de base para a nossa análise, proposta nesta pesquisa.

Como reforço a análise e compreensão que nos propusemos aqui, costuramos nossa escrita com um olhar sobre a obra *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, escrita por Freire e também referenciada aqui na sua 4ª edição, publicada em 1992, onde temos o grande patrono da educação brasileira contextualizando sua jornada na educação, servindo-nos de verdadeira inspiração para tudo a saga do educar e para a ação de tornar-se educador.

PRIMEIRO CAMINHO DE ANÁLISE

- Não há docência sem discência:

O ponto inicial assumido em nosso estudo é, literalmente, a primeira parte da obra *Pedagogia da Autonomia*, onde, explicitamente, Freire afirma que não há docência sem discência (Freire, 1996), uma vez que a razão do existir dos professores é seu trabalho com seus alunos, em uma missão cotidiana e hercúlea, que tende a um ato incansável e quase catequético, denominado educar, emancipar e dar asas.

Nesta dita “catequese” cotidiana, Freire nos diz que ensinar exige rigorosidade metódica e pesquisa, uma vez que nos deparamos todo dia com o rigor e o compromisso necessários ao educar e, da mesma forma, com a predisposição e a intencionalidade daqueles que serão educados, articulados em prol do ensinar e do aprender, pois também é necessário refletir sobre o próprio ensinar.

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 1996, p. 14-16).

De igual forma, o referido autor nos diz também do necessário respeito aos saberes dos educandos para a ação de ensinar, uma vez que o aprendizado dos alunos é construído a partir dos saberes que os alunos têm, é concretizado sobre aquilo que vivenciam, que os fundamenta.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] (Freire, 1996, p. 17).

Nesse íntere, Freire traz ainda a importância e a necessidade da criticidade, da estética e da ética para o educar, pois está na crítica, na contextualização, o fortalecimento do aprender, uma vez que o mundo é repleto de sentidos e significados que precisam ser minimamente entendidos para se viver dignamente, e, para o mesmo fim, educador e educando precisam comungar da oportunização de um novo olhar sobre o objeto do conhecimento - senso estético - de uma nova postura diante do aprendizado - senso ético.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica [...] A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética (Freire, 1996, p. 17-18).

Na mesma perspectiva, como bem trata este grande educador, para ensinar é preciso a corporeificação das palavras pelo exemplo, é preciso correr risco, é preciso aceitar o novo, uma vez que passa pela concretização do que se ensina, do que se fala, do que é experienciado na sala de aula, o sentido de todo o conhecimento ministrado, como também passa pela necessidade de ir além do que já se sabe, do que já dominamos e da nossa acomodação a superação de si mesmo pelo enfrentamento dos riscos eminentes, inclusive os paradigmáticos, e, da mesma forma, passa pela busca do que ainda não se tem ou se sabe, do desconhecido, e, conseqüentemente, pela sua aceitação.

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. [...] É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (Freire, 1996, p. 19).

Nesse mesmo contexto, conforme Freire, para ensinar é preciso rejeitar qualquer forma de discriminação e ter uma reflexão crítica sobre a prática, pois o enfrentamento a todo e qualquer tipo de preconceito é base para a transformação pessoal que, por sua vez, dar-se pelo ensino, pela prática de sala-de-aula, assim como uma prática educativa sem reflexão não se efetiva, pois refletir sobre o próprio fazer é ressignificá-lo.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...]. O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela (Freire, 1996, p. 19-21).

Por fim, mas não menos importante neste primeiro caminho de análise e compreensão, o autor nos diz e muito bem dito que, para ensinar é preciso o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, pois, em sua concepção, proporcionar condições para que os educandos ensaiem suas vivências, experimentem novas experiências e, dessa forma, descubram ser quem são e assim se assumam, é tarefa fundamental de uma prática educativa crítica e voltada para a emancipação daqueles que nela estão inseridos.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos (Freire, 1996, p. 22).

Assim, traçando os devidos paralelos entre o que vimos neste primeiro caminho de análise com o que Freire discorreu como verdadeiro testemunho de sua trajetória na educação, presente em sua *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992), temos a constatação, pelos relatos de experiência do autor, que, ao longo de sua jornada, docência se liga intimamente com a discência.

A constatação da íntima relação da docência com a discência se apresenta na referida obra de Freire, desde sua decisão pela educação, passando por suas reminiscências, lembradas forçosamente no exílio, até a concretização de sua práxis popular.

Anos depois, a posta em prática de algumas das “solturas” e “ligaduras” realizadas no tempo fundante do SESI me levaram ao exílio, uma espécie de “ancoradouro” que tornou possível religar

lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, re-conhecer para conhecer melhor (Freire, 1992, p. 10).

Dessa forma, Paulo Freire viu ressignificada sua história de vida e seus reflexos em sua jornada político-educacional, onde, inúmeras vezes, seu auto-reconhecimento como professor esteve atrelado ao contato e a troca eminente com seus alunos e com todos que, de alguma maneira, compartilharam com ele suas falas, ações e percepções, provocando e sendo provocado a uma constante construção de si com os outros.

Ao terminar, um homem jovem ainda, de uns 40 anos, mas já gasto, pediu a palavra e me deu talvez a mais clara e contundente lição que já recebi em minha vida de educador. Não sei seu nome. Não sei se vivo ainda está. Possivelmente não [...]. Pediu a palavra e fez um discurso que jamais pude esquecer, que me acompanha vivo na memória do meu corpo por todo este tempo e que exerceu sobre mim enorme influência (Freire, 1992, p. 13)

Observamos aqui o exercício de humildade e generosidade permanente de Freire frente aquele homem que, por mais simples que fosse e por menos instrução que tivesse, contribuiu e de forma determinante para o alargamento de sua compreensão pessoal, social, educacional e política, tornando-o, a exemplo de todos os demais encontros e aprendizados que teve, o educador que há muito conhecemos e referenciamos.

SEGUNDO CAMINHO DE ANÁLISE

- Ensinar não é transferir conhecimento:

Outro ponto importante assumido em nosso estudo é a segunda parte da obra *Pedagogia da Autonomia*, onde, explicitamente, Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento (Freire, 1996), uma vez que o conhecimento é pessoal e intransferível, pois parte de uma construção advinda do confronto entre o que se sabe e o que está se propondo a aprender.

Nesta dita “construção” pessoal e intransferível, Freire nos diz que ensinar exige a consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, pois considerar-se inacabado é assumir a missão de uma busca constante e per-

manente e, dessa mesma forma, ciente do inacabamento, procurar sempre ir além e vencer a própria condição.

[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...]. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (Freire, 1996, p. 26-28).

De igual forma, o referido autor nos diz também da necessidade do respeito à autonomia do ser do educando e do bom senso, pois o respeito à autodeterminação de cada um é condição primordial para o educar, assim como o uso do bom senso ao longo de todo o processo resguarda o cumprimento dos meus deveres, evitando que caia tanto no autoritarismo, quanto na licenciosidade.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, [...] não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (Freire, 1996, p. 31-32).

Nesse íntere, Freire traz ainda a importância e a necessidade da humildade, da tolerância e da luta em defesa dos direitos dos educadores, pois somente garantidas as condições mínimas de trabalho, recebimento e respeito, podemos nós, professores, caminharmos rumo a realização ética do trabalho de ensinar e de emancipar.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (Freire, 1996, p. 34).

Na mesma perspectiva, como bem disse esse grande educador brasileiro, é preciso buscar a apreensão da realidade, pois passa pela compreensão e apreensão de nosso contexto de vida a devida intervenção social e política que devemos praticar cotidianamente junto aos nossos alunos.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do

adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire, 1996, p. 35).

Nesse mesmo contexto, conforme Freire, para ensinar é preciso alegria, esperança e curiosidade, pois passa pela esperança de ensinar e transformar a inquietação que nos motiva a superar o vazio que nos distancia da alegria do aprender e que, direta e indiretamente, impulsiona-nos a curiosidade de desbravar tudo o que ainda não entendemos ou dominamos.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (Freire, 1996, p. 37-44).

Por fim, mas não menos importante neste segundo caminho de análise e compreensão, o autor nos diz o quanto é importante termos a convicção de que a mudança é possível, pois só é a certeza da mudança que nos permite seguir em frente, tornando-nos sujeitos da história e não meros expectadores.

Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da *História*, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência (Freire, 1996, p. 40).

Assim, igualmente ao caminho anterior, traçando os devidos paralelos entre o que vimos neste segundo caminho de análise com o que Freire discorreu em sua *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992), temos a constatação, pelos relatos de experiência do autor, que, ao longo de sua jornada, ensinar não é transferir conhecimento.

A constatação de que não se transfere conhecimento pelo ensinar, como sobejamente relatado na referida obra, reflete-se nas incontáveis vezes em que Paulo Freire não conseguiu fazer-se compreender para muitos dos que lhe escutavam, fazendo-lhe questionar continuamente a respeito da necessária reflexão sobre suas falas, suas práticas e suas provocações.

Nas idas e vindas da fala, na sintaxe operária, na prosódia, nos movimentos do corpo, nas mãos do orador, nas metáforas tão

comuns ao discurso popular, ele chamava a atenção do educador ali em frente, sentado, calado, se afundando em sua cadeira, para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. [...] o discurso daquela noite longínqua se vem pondo diante de mim como se fosse um texto escrito, um ensaio que eu devesse constantemente visitar (Freire, 1992, p. 14).

Graças as constantes reflexões o próprio Freire foi auxiliado em seu processo pessoal e social de melhoramento contínuo, uma vez que, como educador, dependia desse melhoramento a efetivação de suas práticas, para que, todos que a ele se integravam, pudessem, de igual forma, construir os seus conhecimentos e conquistar a tão almejada emancipação.

Anos depois, a Pedagogia do Oprimido falava da teoria embutida na prática daquela noite, cuja memória eu trouxera para o exílio, ao lado da lembrança de outras tantas tramas vividas. Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo do passado. Daí que eu tenha falado antes no “parentesco” entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim e desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento (Freire, 1992, p. 14).

Freire, mais do que generosidade em se curvas as experiências vividas junto as camadas populares, demonstrou compromisso com o futuro ao reconhecer a importância de tudo que viveu para a construção do que ele mesmo se tornou, ensinando-nos a valorizar os momentos corriqueiros do dia-a-dia que passam despercebidos pela nossa compreensão.

TERCEIRO CAMINHO DE ANÁLISE

- Ensinar é uma especificidade humana:

O último ponto importante assumido em nosso estudo é a terceira parte da obra Pedagogia da Autonomia, onde, explicitamente, Freire afirma que ensinar é uma especificidade humana (Freire, 1996), uma vez que ciente de si o professor não precisa afirmar sua existência, pois tem legitimidade para exercer seu trabalho, para, enquanto humano, ensinar seu aluno dentro do respeito às liberdades de ambos.

Nesta dita “especificidade”, Freire nos diz que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, pois é a segurança profissional, garantida pela competência adquirida, que movimenta com fuidez o processo de ensino-aprendizagem, valendo-se, acima de tudo, pela partilha do que se sabe e pela honesta e necessária escuta do outro.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência [...]. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte (Freire, 1996, p. 47).

De igual forma, o referido autor nos diz também da necessidade do comprometimento, pois uma vez comprometido com o processo de ensino-aprendizagem o professor demonstra, a todos que a ele se integram, sua presença política e sua atuação enquanto sujeito.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 1996, p. 50-51).

Nesse íntere, Freire traz ainda a importância e a necessidade de compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, pois frente aos desmandos, assumir-se neutro é estar ao lado do opressor, é preciso se posicionar, é urgente intervir, é importante assumir-se, de um lado ou de outro.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo (Freire, 1996, p. 53).

Na mesma perspectiva, como dito por esse grande educador brasileiro, para ensinar é preciso liberdade e autoridade, pois precisamos discernir entre nossos atos e omissões aquilo que se faz necessário a nossa prática educativa, evitando que caiamos, quer na cerca do autoritarismo, quer no abismo da licenciosidade.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade (Freire, 1996, p. 54).

Nesse mesmo contexto, conforme Freire, para ensinar é preciso à devida tomada consciente de decisões, assim como saber escutar e também reconhecer que a educação é ideológica, pois educar é uma ação política e, portanto, exige tomada de decisões, principalmente decisões conscientes, e, para isso, é também necessário a escuta, o ouvir o outro, libertos, em especial, da cegueira ideológica.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política [...]. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele [...] A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal [...] (Freire, 1996, p. 56-64).

Por fim, mas não menos importante neste terceiro e último caminho de análise e compreensão, o autor nos diz o quanto é importante à disponibilidade para o diálogo e o querer bem aos educandos, pois enquanto estivermos abertos a ouvir e, acima de tudo, considerar o outro e o que ele nos diz, mesmo que não concordemos, mais contribuiremos para o nosso crescimento e o crescimento de todos os partícipes do processo educacional, eis uma importante demonstração do querer bem, o considerar, o reforço dos vínculos e dos afetos.

É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade. [...] preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade [...] (Freire, 1996, p. 69-72).

Assim, igualmente aos caminhos anteriores, traçando os devidos paralelos entre o que vimos neste terceiro caminho de análise com o que Freire discorreu em sua Pedagogia da Esperança (Freire, 1992), temos a constatação, pelos relatos de experiência do autor, que, ao longo de sua jornada, ensinar é uma especificidade humana.

A constatação de que o ato de ensinar é uma especificidade humana, como profundamente tratado na referida obra, reflete-se nas práticas do próprio Paulo Freire, largamente difundido em sua tão aclamada educação popular, pessoas interagem com pessoas, pessoas crescem e constroem seu aprendizado pela troca que faziam entre si.

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão [...]. ninguém chega a parte alguma só, [...]. carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história de nossa cultura [...] (Freire, 1992, p. 16).

As jornadas e seus contextos de vida de cada uma daquelas pessoas era considerada como ponto de partida para o efetivo aprendizado, a esperança de emancipação pessoal, coletiva e, porque não dizer, social, era estimulada pelo descobrir, pela resignificação consciente do que antes era visto como utopia em autonomia necessária.

Era como se, de repente, rompendo a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-la. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhe que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação [...]. Está aqui uma das questões centrais da educação popular [...] (Freire, 1992, p. 20).

Paulo Freire, com sua práxis, mais do que educar, anunciou a boa nova de um futuro possível e menos desigual, dando-nos como legado a consciência coletiva e emancipatória da educação, tão necessária em nossos dias e, desde sua proposição, atual, contemporânea e crítica, empoderando todos que nada ou pouco tem para se tornarem sujeitos de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um sentido mais amplo, entendemos a desesperança como um programa, onde todos somos vítimas, muitas vezes passivas, de todas as amarras

que nos são impostas, impedindo-nos de unir forças criadoras e criativas para o embate necessário rumo a nossa emancipação.

Cotidianamente somos convencidos a acreditar que a mudança sócio-cultural e econômica não depende de nós, não passa por nossas vontades, não se refletirá em nossas lutas, e, dessa forma, figurará inexoravelmente como uma utopia, como uma realidade paralela e, infelizmente, inalcançável.

Dessa forma, frente ao fatalismo anunciado, apegamo-nos a tudo que pode nos fortalecer como pessoa, como cidadãos e como sujeitos de nossa própria história; é nessa perspectiva que surge este grande educador brasileiro, justamente homenageado no panteão dos grandes nomes do país como patrono de nossa educação - Paulo Freire – apresentando sua obra como importante combustível para a nossa luta cotidiana, nutrindo-nos ao esperar, a crença de que novos dias virão, mas na certeza de que estes só virão se arregaçarmos as mangas para lutar.

Neste trabalho, refletimos acerca de duas importantes obras do referido autor, obras que transbordam a sua práxis educacional, *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*.

Nossa reflexão, inspirada na *Pedagogia da Autonomia*, dividiu-se em três caminhos-chave, caminhos estes assumidos como pontos que serviram de base para a nossa análise, como proposta desta pesquisa.

Assim, após nosso estudo e as referidas análises realizadas, reafirmamos o vínculo e a indissociável condição entre o ensino e a aprendizagem, entre a docência e a discência, uma vez que se integram no cotidiano da sala-de-aula e, por assim se estabelecerem, estão imbricadas nas histórias vivenciadas e no contexto de vida de todos que a ele se integram.

Da mesma forma, sob a mesma ótica, reafirmamos a construção do conhecimento como uma condição para a apreensão da realidade que nos cerca, uma vez que, como professores, não transferimos o nosso conhecimento aos nossos alunos, pois tal construção se dá pelo confronto entre as bases que o aluno tem e aquilo que ele se propõe a aprender.

Por fim, seguindo o mesmo contexto, reafirmamos a necessária presença humana para o educar, a articulação necessária e insubstituível da relação professor-aluno que, independente do avanço tecnológico, permanecerá viva e efetiva em suas trocas de saberes e de experiências cada vez mais latentes.

AGRADECIMENTOS

O presente capítulo foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Rede Nordeste de Ensino (Renoen - Polo IFCE) e da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE).

REFERÊNCIAS

BASTOS, Núbia Maria Garcia. Introdução à metodologia do trabalho acadêmico 4 ed. Fortaleza: **Nacional**. 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**. 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 12 Set. 2024.

_____. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**. 1992. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210617.pdf>. Acesso em: 05 Jun. 2024.

_____. Pedagogia da Atonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: **Paz e Terra**. 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 12 Mai. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.009

EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM CONTEXTOS DE DESAPROPRIAÇÃO: O CASO DO DISTRITO RURAL BAIXIO DAS PALMEIRAS

Cícera Mônica da Silva Sousa Martins¹
Liana de Andrade Esmeraldo Pereira²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar qual o impacto das ações de educação em saúde desenvolvidas pelo projeto “Resistência no Baixio das Palmeiras: Psicologia, Saúde e Meio Ambiente” na relação pessoa-ambiente dos moradores afetados pela desapropriação ocasionada pelas obras do Cinturão das Águas do Ceará. Como metodologia, optaram-se pela realização de observação participante, encontros semanais de intervenção e realização de dois grupos focais avaliativos, dados esses analisados a partir da análise de conteúdo. Foi percebido que o processo de desapropriação refletiu diretamente no aumento dos casos de hipertensão arterial, acidente vascular cerebral, ansiedade e depressão nas comunidades afetadas. O alto índice de pertencimento territorial, a relação dos moradores com o território rural, questões relacionadas ao reconhecimento identitário dos moradores como população rural e suas vivências com as redes de apoio social existentes no território são ilustrados ao longo do estudo como questões importantes para compreender os impactos da desapropriação a saúde dos moradores. Foi visto que o trabalho com foco na educação popular em saúde, desenvolvidos de forma contextualizada e considerando as demandas das comunidades atendidas, são de grande valia para dar suporte às populações acometidas por processos danosos e invasivos, como as desapropriações.

Palavras-chave: Comunidades Rurais, Desapropriação, Educação Em Saúde, Psicologia.

1 Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, monicamartins_sousa@hotmail.com

2 Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília – UnB, Docente da Universidade Federal do Cariri, Coordenadora do projeto Resistência no Baixio das Palmeiras, UFCA, liana.esmeraldo@ufca.edu.br

INTRODUÇÃO

A Desapropriação, também conhecida como deslocamento compulsório, é um processo que, a partir de uma ação movida pelo poder público, pode resultar na perda de um bem imóvel a uma pessoa, bem esse que não poderá ser readquirido pelo sujeito desapropriado. A propriedade desapropriada será repassada para o governo, em uma de suas três esferas (municipal, estadual ou federal) e, por fins de restituição da perda do bem, o desapropriado receberá uma indenização. No Brasil, a prática de desapropriação é regulamentada pela Lei n.º 3.365, de 21 de junho de 1941, que afirma que, se obtendo uma declaração de utilidade pública, é possível à União fazer a expropriação de qualquer bem, sendo também assegurado o direito à indenização. Existem duas modalidades desse processo no país: por utilidade pública, onde o imóvel a ser desapropriado será utilizado na construção de alguma obra pública; e por interesse social, onde esse imóvel será destinado a fins de reforma agrária (Brasil, 1941).

Silva (2016) afirma que, ao estudar casos de desapropriação por utilidade pública, é observado que a lei, que não recebeu atualizações desde a década de 1960, é ambígua, pois a própria noção de “utilidade pública” pode abrir precedente para que, no processo de escolha das propriedades, tendo como objetivo o barateamento dos custos, comunidades pobres sejam as mais atingidas. E, nesse contexto, diversas situações de violação de direitos podem ocorrer. Vainer e Vieira (2005) pontuam que, em processo de construção de um Grande Projeto de Investimento (GPI), existem duas modalidades de perdas: materiais, as quais se referem à perda de imóveis e objetos, e imateriais, como o rompimento de vínculos sociais e territoriais, afastamento da rede social de apoio e perda da qualidade de vida. Passar por esse processo de perda pode gerar danos diretos à saúde dos indivíduos atingidos.

O caso das comunidades rurais afetadas no distrito Baixio das Palmeiras reflete os questionamentos trazidos por Silva (2016) sobre como ser desapropriado pode impactar diretamente a vida de populações em estado de vulnerabilidade social. Como é afirmado por Nobre (2017), a chegada das obras do Cinturão das Águas do Ceará- CAC nessa localidade ocorreu de forma arbitrária, visto que a população só ficou sabendo sobre a construção da obra quando teve suas casas vistoriadas, sem permissão dos moradores, por funcionários de uma empresa terceirizada que prestava serviço à Secretaria de Recursos Hídricos do estado do Ceará- SRH, e esse fato foi um catalizador para o surgimento de movimen-

tos de resistência contra a forma como o processo de desapropriação estava sendo feito na região. Ao longo de mais de dez anos, essas comunidades rurais têm passado por várias situações promotoras de sofrimento psíquico e exclusão social.

Segundo observado por Martins (2020), em processos de desapropriação, questões relacionadas aos impactos psicossociais não são contempladas nos planos de medidas mitigatórias ou na composição de políticas compensatórias dos danos ocasionados pela perda da posse da terra. Ao ser desapropriado, o sujeito atingido se vê tolhido do seu lugar de vida, lugar esse importante para a construção identitária do sujeito, estrutura social importante para a manutenção dos seus vínculos locais e para sua saúde mental. Ao ser retirado deste lugar, o sujeito pode desenvolver quadros de adoecimento físico e mental, por conta do impacto da mudança no emocional do morador.

Logo, é importante o diálogo entre a Psicologia Ambiental, campo do conhecimento voltado para a compreensão da relação pessoa-ambiente e suas reverberações (Moser, 2016), e a área da Saúde Coletiva, ao compreender o ambiente como um fator importante para a manutenção da saúde. Partindo do contexto apresentado, surgiu o projeto “Resistência no Baixio das Palmeiras: Psicologia, Saúde e Meio Ambiente”, uma iniciativa promovida pela Universidade Federal do Cariri que tem como objetivo promover ações voltadas para a educação em saúde nas comunidades diretamente atingidas pelo processo de desapropriação gerado pelas obras do Cinturão das Águas do Ceará (CAC). Dentre as demandas, foi estabelecida parceria com as Unidades Básicas de Saúde - UBS das comunidades afetadas pelo CAC para a realização de atividades com foco em educação em saúde para os moradores afetados pelas obras.

Partindo de tudo que foi exposto até então, o presente estudo tem como objetivo verificar qual o impacto das ações de educação em saúde desenvolvidas pelo projeto “Resistência no Baixio das Palmeiras: Psicologia, Saúde e Meio Ambiente” na relação pessoa-ambiente dos moradores afetados pela desapropriação ocasionada pelas obras do Cinturão das Águas do Ceará. Ao analisar a importância de abarcar a dimensão da relação entre saúde e ambiente rural, esse estudo pretende reafirmar o quão necessário é que estratégias de suporte à saúde dos atingidos por deslocamento compulsório devam estar nos planos de mitigação de danos construídos pelos gestores públicos de grandes projetos de desenvolvimento.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que, de acordo com Chizzotti (2014, p.28), “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, para extrair desses convívios os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Como procedimento metodológico, optou-se pela realização de uma pesquisa participante, definida por Brandão e Borges (2007) um método alinhado às demandas populares, partindo sempre de um contexto social específico, levando em consideração suas características históricas, territoriais e culturais no processo de pesquisa-intervenção e agindo a partir da perspectiva horizontal de partilha de saberes, visto que “é através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída” (Brandão; Borges, 2007, p.54).

O estudo foi conduzido durante o processo de execução do projeto “Resistência no Baixio das Palmeiras: Psicologia, Saúde e Meio Ambiente”, projeto de extensão derivado dos estudos de Pereira (2020), sobre Migração Compulsória em Hidroterritórios, e de Martins (2020), sobre os impactos psicossociais do processo de desapropriação gerado pelas obras do CAC. A ação respondeu uma demanda da população acerca dos processos de adoecimento derivados da chegada das obras no distrito Baixio das Palmeiras, englobando dois equipamentos da atenção primária em saúde: as Unidades Básicas de Saúde (UBS) Baixio do Muquém e Baixio das Palmeiras, sendo que no primeiro foi desenvolvido um grupo semanal de Educação em Saúde e no segundo, foram feitas atividades de campanha.

No processo de coleta dos dados obtidos em cada intervenção realizada, ao longo dos anos de 2019 e 2020, optou-se pela observação participante, que, de acordo com Dallos (2010), possibilita uma postura mais ativa, de participação, ao pesquisador-observador, pois este se integra às atividades observadas e se atenta a codificar de forma seletiva os dados essenciais para a composição do estudo. Foram realizadas trinta e duas ações/observações: encontros semanais realizados na UBS com foco em temas emergentes sobre saúde e qualidade de vida no contexto do CAC, atividades educativas com foco em campanhas setoriais como o setembro amarelo, outubro rosa e novembro azul; e atividades realizadas com parceiros, como a oficina artística de produção de caixas para

armazenamento de medicações realizada na Casa de Quitéria e as oficinas de saúde do trabalhador realizadas em parceria com o Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais da cidade do Crato.

Todos os dados coletados e registros fotográficos realizados foram arquivados em nuvem digital. Os registros escritos produzidos durante o processo observacional foram feitos no formato de diário de campo, técnica que, de acordo com Medrado, Spink e Mello (2014), auxilia o autor a acessar e lembrar as atividades realizadas em momentos posteriores à intervenção.

Tendo em vista a avaliação de impacto das atividades realizadas pelo projeto Resistência durante o recorte temporal escolhido, optou-se pela realização de dois grupos focais, técnica de coleta de dados que, de acordo com Millward (2010, p. 280) trata-se de uma “entrevista baseada na discussão que produz um tipo particular de dados qualitativos gerados via interação grupal”. Os grupos foram realizados entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020 com membros participantes das ações. A pesquisa seguiu os princípios éticos referentes à resolução 466/12, sobre os princípios éticos de pesquisa com seres humanos

.Para o processo de análise de dados, foi escolhido o método de análise de conteúdo de Bardin (2009, p. 42), que é “fundamentado na articulação entre a descrição, a análise da superfície do texto e os fatores que determinam particularidades no texto analisado”. Foi realizado o processo de leitura atenciosa dos diários de campo produzidos durante o período de vigência do projeto, com foco nos significados e significantes presentes no conteúdo investigado. Os dados foram sistematizados e tratados a partir de um “conjunto de técnicas que prezam a dedução lógica e justificada no que diz respeito ao perpassar da produção da mensagem, desde a emissão do contexto até os efeitos do conteúdo contido na mensagem passados para o leitor”. (Bardin, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar a discussão dos resultados, faz-se necessário conceituar o processo de Educação em Saúde. A Educação Popular em Saúde é uma “perspectiva teórico-metodológica e ético-política orientadora de experiências, com uma importante contribuição à história de políticas, ações e serviços do Sistema Único de Saúde (SUS)”. (Cruz et al., 2024, p.2). Tendo como base a noção de educação popular freiriana e as orientações da Política Nacional da Atenção Básica (PNAB), as práticas nesse campo do saber são de caráter orientativo-re-

flexivo, onde, por meio de processos de aprendizagem ativa e contextualizada, é possível promover práticas saudáveis e esclarecer questionamentos acerca do processo saúde-doença.

O local prioritário para realização das ações de educação em saúde é na Atenção Primária em Saúde, primeiro nível de complexidade dos atendimentos realizados no Sistema Único de Saúde (SUS), que diz respeito a um escopo de atividades com foco em prevenção de agravos e promoção de saúde. As Unidades Básicas de Saúde (UBS), popularmente conhecidas como postos de saúde, são consideradas a porta de entrada dos usuários aos serviços do SUS e nestas estão sediados os profissionais pertencentes à Estratégia Saúde da Família (ESF), equipe multidisciplinar que provê serviços de saúde para a população de um território referenciado. (BRASIL, 2012).

Dentre as várias atribuições da equipe ESF, a realização de atividades com foco em Educação em Saúde faz parte da sua rotina de trabalho. Uma das peculiaridades das ações da atenção primária em saúde é o intercâmbio entre o saber científico e os saberes populares no processo de prevenção de agravos e promoção da qualidade de vida da comunidade. A troca de saberes é fortalecida quando feita em ações de educação em saúde, como reuniões populares e trabalhos grupais, permitindo um contato horizontalizado entre profissionais de saúde e populares (Cruz et al., 2024).

As experiências de educação popular em saúde são apontadas por Vasconcelos (2007, p.22) como práticas voltadas à “superação do fosso cultural existente entre os profissionais de saúde, as organizações não governamentais, o saber sanitário e as entidades representativas dos movimentos sociais”. Esta estratégia é trabalhada a partir de duas perspectivas: a divulgação de informações relacionadas à prevenção e promoção da saúde pela mídia e pelo contato com a população nos serviços de saúde e por práticas educativas realizadas a partir de metodologias que estimulem a participação ativa dos usuários.

Para Vasconcelos (2007, p.22), os serviços prestados sob esta perspectiva se configuram como ações que dissipam o caráter desigual da relação profissional de saúde e paciente, onde o “doutor” é o detentor do saber, e que dialoga com os saberes advindos do senso comum trazidos pela população. Sendo assim, a Educação Popular em Saúde age como “um instrumento de construção de uma ação de saúde mais integral e mais adequada à vida da população”. É plausível conjugar estas ações à estimulação de implicação da população no

controle social, pois elas favorecem o desenvolvimento do empoderamento, da autonomia e do envolvimento do usuário no tratamento ofertado.

Partindo do entendimento sobre o que é Educação em Saúde, os resultados aqui expostos se referem às atividades promovidas pelo projeto “Resistência no Baixo das Palmeiras: Psicologia, Saúde e Meio Ambiente” nos anos de 2019 e 2020. Esta ação teve como objetivo promover sustentabilidade social e ambiental no contexto de conflito socioambiental vivenciado no distrito Baixo das Palmeiras, tendo como focos de trabalho a promoção de saúde mental e o estímulo ao fortalecimento da identidade cultural e da memória local.

Sua equipe consistia em uma coordenadora, docente do curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri, duas psicólogas voluntárias e estudantes dos cursos de Medicina e Administração da UFCA e estudantes de Psicologia do Centro Universitário Leão Sampaio (Unileão). Dentre os seus princípios fundamentais, estão a interdisciplinaridade, a promoção de modos de vida sustentável, o respeito aos direitos básicos fundamentais, a compreensão sobre ruralidades e modos de vida rurais, a qualidade de vida e a promoção de saúde nas comunidades abordadas.

As atividades foram divididas em três eixos, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1- Eixos de atuação do projeto Resistência no Baixo das Palmeiras

Área de atuação	Foco
Psicologia	Acompanhamento e estudo, de forma multidisciplinar por estudantes da área da saúde, dos moradores da comunidade que estão sendo impactados com o conflito ambiental, com realização de atividades com todas as faixas etárias, estimulando a sustentabilidade social.
Saúde	Promoção da saúde da Comunidade Baixo das Palmeiras, de modo holístico, através da parceria com a Unidade Básica de Saúde e com os estudantes de psicologia da Universidade Leão Sampaio, trabalhando em oficinas e em círculos de cultura temas relevantes para a comunidade.
Ambiente	Estimular a sustentabilidade ambiental, devido aos impactos causados pelo conflito das águas, por meio da preservação da memória e da identidade cultural que estão sendo sedimentadas como resistência no Baixo das Palmeiras, com atividades formativas com os moradores e os acadêmicos.

Fonte: UFCA (2020).

Neste estudo, o protagonismo da discussão se localizará no eixo saúde. As atuações de saúde se dividiram em três aspectos: atividades semanais de educação continuada em saúde, demandas de saúde do trabalhador e ações

campanhistas. O processo de educação continuada em saúde ocorreu na UBS da comunidade Baixio do Muquém, durante os meses de agosto à dezembro de 2019, semanalmente, durante às sextas-feiras pela manhã. A ação era conduzida por uma das psicólogas voluntárias do projeto e por alunos voluntários dos cursos de Medicina e Psicologia.

O público participante do grupo era majoritariamente feminino, com idades entre trinta a setenta anos, parte destas proveniente de famílias diretamente afetadas pelo processo de desapropriação e todas traziam queixas decorrentes da chegada do CAC na região. As temáticas mais recorrentes nas rodas de conversa foram autocuidado, depressão, ansiedade, prevenção de doenças coronarianas, hipertensão arterial, diabetes, dúvidas sobre o câncer, medicina popular e temas atrelados às campanhas setembro amarelo, outubro rosa e novembro azul. No tocante a vivência do grupo com o território e o entendimento sobre autocuidado, foi realizada uma atividade lúdica, voltada para recriar experiências de infância, com a utilização de massinha de modelar, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1- Uma das produções da atividade lúdica “A história da minha casa”, realizada na UBS Baixio do Muquém



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Durante a produção das casinhas, as participantes rememoraram brincadeiras antigas e falavam da boa sensação de ter o material nas mãos e que isso era relaxante. No momento de apresentação do produto final e discussões

sobre a vivência delas com o ambiente da casa, foi pontuado que a moradia é um fator importante para a constituição da história de vida e da identidade das mulheres participantes da ação. Muitas delas auxiliam na construção do espaço, relataram sentimentos de aconchego, acolhimento e felicidade com o lugar onde vivem. Uma delas foi acolhida pela comunidade após ficar desabrigada e passar por uma situação severa de adoecimento. Com a ajuda dos moradores, foi construída uma casa para esta pessoa em um mutirão comunitário, apontando a influência das redes de apoio social no processo de cuidado em saúde e combate de situações de vulnerabilidade social.

Foi observado que, ao mesmo tempo em que esses lugares marcaram suas vidas, a representação de cada lugar desses era construída por elas, a partir do momento em que elas tornaram aquele espaço como algo delas (apropriação), sentiram que pertenciam àquele lugar (pertencimento) e sentiam-se ligadas afetivamente aos mesmos (apego). A relação afetiva pessoa-ambiente é um elemento importante para compreender o surgimento do pertencimento territorial, da defesa de seu território, da formação de redes de apoio social e da participação ativa na rotina do ambiente de entorno (Bomfim, 2010; Bomfim et al., 2015).

Sobre a casa como lugar de promoção de saúde e autocuidado, foi explicado que é no espaço residencial que são desenvolvidos os primeiros cuidados para prevenção de agravos, como o ato de manter a casa limpa, evitar entrada de pestes e animais peçonhentos, evitar água parada, cuidar da alimentação, entre outros, além de ser na casa onde o sujeito se recolhe em períodos de reabilitação de doenças. Logo, o cuidado com o lar e com os que lá habitam também pode ser considerado uma prática de autocuidado. Elas concordaram com a explicação, pontuando também sobre a importância da privacidade do lar para a saúde.

Ao serem pontuadas questões referentes aos temores do processo de chegada das obras do CAC, as moradoras relataram que, para além do medo de perder a sua casa, muitas delas estavam preocupadas com o rompimento dos vínculos comunitários já existentes, visto que elas convivem há anos no território e não querem perder o contato diário com suas amigas. Outras demonstraram preocupação com os danos à paisagem e ao deslocamento pela comunidade, que poderia ficar “desfigurada” após a construção. Os sintomas mais relatados foram a inquietação, angústia, insônia, estresse, estado de constante vigilância e tristeza.

Sobre as atividades sobre Educação em Saúde realizadas junto aos parceiros, as temáticas mais presentes foram a prevenção de doenças coronarianas e hipertensão, uso correto de medicações e atividades voltadas para ergonomia e saúde mental dos trabalhadores. Dentre as atividades, destaca-se uma oficina, realizada com produtos reciclados, de produção de caixas de armazenamento de medicações, como pode ser visto na figura 2.

Figura 2. Oficina de produção de caixas de armazenamento de remédios



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Esta atividade foi realizada no espaço da Casa de Quitéria, casa de cultura e resistência importante para os moradores do Baixio das Palmeiras, e foi voltada aos usuários da UBS Baixio das Palmeiras, que fica próxima da casa. Durante esse processo, as psicólogas e os estudantes envolvidos no processo reafirmaram a necessidade de seguir a posologia e o horário correto de administração de cada medicação, orientando-os ao talhar na caixinha desenhos para identificar se a medicação deve ser tomada pela manhã (sol) ou pela noite (lua) e onde guardar as medicações de maneira adequada.

É possível afirmar que as ações de Educação Popular em Saúde podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população rural. Moreira et al. (2015) pontuam que as ações de promoção, proteção e recuperação da saúde nas comunidades rurais devem ser feitas levando em consideração o contexto social onde estão inseridas, respeitando as especificidades de cada grupo popu-

lacional. A troca de saberes é fortalecida quando feita em ações de educação em saúde, como reuniões populares e trabalhos grupais, permitindo um contato horizontalizado entre profissionais de saúde e populares.

Acerca das ações campanhistas, uma atividade que se destacou no grupo foi a roda de conversa sobre os mitos e verdades acerca da temática de saúde mental e prevenção do suicídio, realizada durante a campanha do Setembro Amarelo. A equipe executora do projeto realizou uma dinâmica de grupo que consistia na utilização de cartões verdes (verdadeiro) e vermelhos (falso) para o grupo responder qual frase falada pelos monitores era verdadeira ou falsa. Por conta do número de participantes, a atividade foi realizada em um espaço atrás da UBS, como pode ser observado na figura 3.

Figura 3- Dinâmica “Mitos e verdades sobre Saúde Mental”



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Nesse momento, os estudantes de medicina que mediarão a dinâmica trouxeram esclarecimentos de dúvidas sobre a diferença entre depressão e ansiedade, sobre prevenção do agravamento de doenças mentais e do suicídio e fizeram orientações acerca dos equipamentos de saúde que os moradores deveriam procurar em caso de adoecimento mental. Alguns dos moradores citaram fazer parte de atividades promovidas pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) da cidade do Crato. Eles recebem transporte semanalmente para participar dos atendimentos no equipamento, que fica no território urbano. Outro

dado levantado acerca dos processos de saúde e adoecimento mental no contexto estudado foi um aumento de 30% dos casos de depressão e ansiedade relatados na comunidade após a chegada do CAC.

Tais dados corroboram com o que é pontuado nas investigações de Nobre (2015; 2017) e Pereira (2020) sobre a correlação entre processos de adoecimento físico e psicológico com o contexto de conflito socioambiental onde os sujeitos estão inseridos. Os quadros patológicos mais citados nesses estudos são Acidente Vascular Cerebral, infarto, estresse, depressão e ansiedade. Dentre as falas coletadas na pesquisa de Martins (2020, p.164) junto aos moradores que estavam sendo desapropriados, cita-se uma onde o morador fala sobre as reverberações do processo na saúde mental da sua mãe: “Um abalo muito forte, principalmente minha mãe, ela ficou muito nervosa, muito abalada, quando ela escuta algo sobre o CAC, fica nervosa, tem crise de nervos”.

A incerta e insegurança acerca do futuro pós-desapropriação e a sensação de invisibilidade social perante o poder público são promotoras do processo de sofrimento ético-político, que, de acordo com Sawaia (2014, p. 106), “[...] retrata a vivência cotidiana das questões dominantes em qualquer época histórica, especialmente, a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior”. Tal modalidade de sofrimento gera impactos diretos na intrasubjetividade, logo, conhecer esse processo é de muita importância para pensar em estratégias de enfrentamento à exclusão e vulnerabilidade social.

Martins (2020, p.165) cita que, durante a aplicação do Instrumento Gerador de Mapas Afetivos (IGMA) na comunidade e ao longo da pesquisa de campo, foram localizadas as seguintes estratégias de enfrentamento aos impactos psicológicos do conflito: “envolvimento em grupos culturais, envolvimento em grupos religiosos e participação em ações de Educação Popular em Saúde”.

Nesse mesmo estudo, o grupo desenvolvido pelo projeto Resistência é citado por moradoras como um ponto de apoio e acolhimento para os seus participantes. Uma das moradoras pontuou sobre o grupo semanal a seguinte afirmativa: “esse grupo aqui do posto é uma das coisas mais importantes para mim atualmente, ele me faz se sentir bem” (Martins, 2020, p.166).

Tal fato também foi percebido durante a realização das rodas de avaliação do projeto Resistência, onde no processo de devolutiva do campo, foram obtidos vários relatos positivos sobre a importância da chegada do projeto na comunidade. Os principais pontos levantados pelos populares foram: a visibilidade do problema social que eles estavam passando, o apoio psicossocial

para a população que estava emocionalmente vulnerável ao processo de desapropriação, a valorização da cultura local, a comunicação horizontalizada, o respeito e atenção da equipe para com os moradores e as práticas humanizadas e contextualizadas.

As lideranças presentes nesses momentos agradeceram o suporte à saúde da comunidade, visto que a pauta da atenção psicossocial em casos de construção de Grandes Projetos de Investimento deveria ser de responsabilidade da gestão pública, mas, infelizmente, questões relacionadas a este escopo ainda não compõe as discussões sobre os processos mitigatórios de danos ocasionados pelos GPIs. Sobre essa questão, Martins (2020, p. 172) afirma que “Quando há a ligação cega entre políticas públicas e economia, sem se levar em consideração outras dimensões que perpassam esse processo, está sendo fomentada uma civilização adoecida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de deslocamento compulsório são uma constante em todo o país, quando observada a construção de um Grande Projeto de Investimento em uma localidade. Muito é refletido sobre os critérios de escolha dos territórios a serem desapropriados, visto que, na maioria das vezes, são as populações que vivem em áreas rurais ou urbanas periféricas que recebem a maior parte do dano ocasionado por esta obra.

No caso aqui estudado, observou-se uma progressiva situação de descaso com os moradores afetados pelo CAC. Muitos desses obtiveram várias perdas, materiais e imateriais, durante o processo. Dentre estas, a questão da perda de qualidade de vida e o surgimento de agravos físicos e psicológicos mostram a necessidade de haver uma reavaliação sobre a forma de execução e mitigação dos danos ocasionados por uma desapropriação. As equipes executoras de projetos de grande amplitude de impacto precisam tanto dialogar com o setor de saúde local quanto ter um time de suporte psicológico para os moradores afetados.

Acerca das atividades realizadas pelo projeto Resistência no Baixio no contexto de conflito socioambiental, foi visto que o trabalho com foco na educação popular em saúde, desenvolvido de forma contextualizada e considerando as demandas das comunidades atendidas, é de grande valia para dar suporte às populações acometidas por processos danosos e invasivos, como as desapro-

priações. As práticas tiveram um impacto direto na qualidade de vida e no suporte psicossocial para os moradores, possibilitando trocas entre os saberes populares e o saber científico e trazendo melhorias nos processos saúde-doença acompanhados nesse território. Obteve-se avaliação positiva tanto dos usuários do SUS quanto das lideranças comunitárias.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e afetividade**: estima e construção de mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BOMFIM, Z. A. C. Afetividade como potência de ação para enfrentamento das vulnerabilidades. In: LIMA, A. F.; ANTUNES, D. C.; CALEGARE, M. G. A. (org.). **A psicologia social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2015. p. 375-389.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, set. 2007.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 3.365, de 21 de junho de 1941. **Dispõe sobre desapropriações por utilidade pública**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1941.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRUZ, P. J. S. C. et al. Educação popular em saúde: princípios, desafios e perspectivas na reconstrução crítica do país. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v. 28, 2024.

DALLOS, R. Métodos Observacionais. In: BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. (org.). **Métodos de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.133-155.

MARTINS, C. M. S. S. **Afetividade em contextos de desapropriação**: impactos psicossociais das obras do cinturão das águas do Ceará em comunidades rurais do

município do Crato-CE. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MEDRADO, B; SPINK, M. J. P; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J. P. et al. (org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 273-294.

MILWARD, L J. Grupo Focal. In: BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. (orgs.). **Métodos de Pesquisa em Psicologia**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, J P L, *et al.* A saúde dos trabalhadores da atividade rural no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, 2015, vol.31, n.8, p.1698-1708.

MOSER, Gabriel. **Introdução à Psicologia Ambiental: pessoa e ambiente**. Campinas: Alínea, 2016.

NOBRE, F. W. **Os efeitos do Cinturão das Águas do Ceará (CAC) no distrito de Baixo das Palmeiras, Crato - CE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2017.

PEREIRA, L. A. E. **Migração ambiental compulsória em hidroterritórios: impactos nas famílias ocasionado pelo Cinturão das Águas, na Região do Cariri Cearense**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) –Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 99-119.

SILVA, R. G. Desapropriação e direito à moradia: as especificidades da população de baixa renda. **Revista Direito Administrativo Contemporâneo**. São Paulo. v. 24. mar-jun, 2016. pp. 1-15.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Relatório das Ações de 2019 da Pró-Reitoria de Cultura**. Juazeiro do Norte: UFCA, 2020.

VAINER, C. B.; ARAÚJO, F. G.; VIEIRA, F. B. **O que fazer quando uma hidrelétrica “bate à sua porta”**: os impactos sociais e ambientais: manual do atingido. Rio de Janeiro: Movimento dos Atingidos por Barragem, 2005.

VASCONCELOS, E M. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In BRASIL. **Caderno de educação popular em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.010

O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ana Claudia Cabral da Silva¹
José Nildo Alves Caú²

RESUMO

O presente artigo se propõe identificar e analisar as contribuições do Movimento Negro, enquanto instrumento de mediação entre a comunidade negra e a sociedade, o Estado, a escola e a universidade, organizando e sistematizando saberes construídos pelos negros ao longo da história. Pretende evidenciar aspectos que destacam desde a dominação colonial até a atualidade, manifestações de contestação, enaltecendo a importância da participação das negras e a atuação política dos movimentos negros na conquista de direitos. Para tanto, buscamos compreender elementos da formação da identidade racial e como o Movimento Negro ressignificou o conceito de raça. Discutir a história dos negros no Brasil como projeto político, trazendo o racismo estrutural e o racismo científico e suas consequências, assim como as políticas de impedimento do acesso à educação aos negros. Nesse sentido tomamos como aporte legal para compreender a realidade a legislação étnico-racial na educação, desde a Constituição do Brasil (1988) até a Lei nº 14.723/2023, que altera a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Utilizaram-se da abordagem qualitativa e os métodos descritivo, exploratório e explicativo, para analisar a problemática do estudo de forma ampla, buscando compreender suas características e relações subsidiados em Ludke (1986) e Gil (2002). O referencial teórico ancora-se em Munanga (2005, 2006, 2009), Almeida (2019), Lima e Custódio (2020) Gomes (2011, 2012, 2017), Fanon (2008), Gonzalez (2020) e Godoy (2021). Realizamos um estudo estado da arte e evidenciamos que houve o silenciamento de

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE, docente da educação básica; ana.claudia_05@hotmail.com;

2 Doutor em Educação, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE; caunildo@recife.ifpe.edu.br

eventos na história contada, havendo a necessidade de trazer saberes e contribuições do povo africano e afrodescendente na construção da história. Constatou-se a importância do Movimento Negro como educador por produzir saberes emancipatórios e sistematizar conhecimentos relacionados à questão racial, desafiando a educação tradicional e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Movimento Negro, Educação, Pedagogia Decolonial.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte da Dissertação de Mestrado O Ensino da História dos Negros No Brasil: Um Olhar A Partir Dos Docentes Do Ifpe Campus Recife, que investiga como o ensino da história dos negros no Brasil têm se materializado na prática docente na Educação profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco na visão dos professores de História. O capítulo exposto tem como objetivo identificar e analisar as contribuições do Movimento Negro enquanto mediador entre Estado e povo negro, organizando e sistematizando saberes ao longo da trajetória de lutas.

Protagonistas em ações de busca de direitos no país, conceituamos como Movimento Negro “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo com o propósito de superar esse bárbaro fenômeno social”(Gomes, 2017, n.p.). Inegavelmente esse movimento tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade, organizando e sistematizando saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. Nilma Gomes (2017) destaca:

O movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (p.137).

Após muita reivindicação dos movimentos negros, foi aprovada a Lei n.º 10.639/03 tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares brasileiras. Mas para haver o cumprimento efetivo da lei, práticas pedagógicas e rotinas educacionais deveriam estar plenamente orientadas para promover relações sociais igualitárias no ambiente escolar, e o necessário reconhecimento da contribuição africana e afro-brasileira em todos os campos do conhecimento.

No entanto, passados tantos anos da implementação e consequente divulgação da lei, o que se vê são manutenções de estereótipos e preconceitos

enraizados na sociedade e reproduzidos dentro das escolas, ainda prevalecendo uma visão eurocêntrica no ensino da História feito na maioria das salas de aula, onde a participação negra é omitida na contemplação de tempos históricos e personalidades de destaque na formação dessa história construída em nosso país.

Nesse sentido, é preciso que o papel da escola não se restrinja apenas ao repasse de novos conhecimentos, mas também que haja a promoção de uma mudança de olhar para que a contribuição e a participação de um povo que deu origem a uma parcela significativa da população escolar, maioria na rede pública, seja reconhecida e valorizada e tenha suas figuras reveladas como protagonistas de nosso processo histórico com outros povos já declarados.

É com a intencionalidade de mostrar que já havia organização negra em torno de objetivos, que a escravidão não foi aceita de forma pacífica pelos escravizados e que há uma parte da história do Brasil que foi omitida, que se torna necessário enaltecer lideranças negras como protagonistas na história do país. Trazendo um conhecimento que provoque o fortalecimento da identidade negra e nos não negros o conhecimento dessas figuras importantes desconhecidas para a maioria dos discentes. Isso se deve ao fato de que, mesmo sendo o Brasil formado por maioria negra, durante muito tempo os conteúdos estudados na escola sobre a África e a cultura de matriz afro-brasileira faziam referência à escravidão, ao tráfico e ao abolicionismo e traziam a os escravizados como passivos na história constituída. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica ancorada em autores reconhecidos pela academia, visto se constituir em uma etapa fundamental em qualquer trabalho acadêmico ou científico, envolvendo a coleta, a análise e a síntese de informações já existentes sobre um determinado tema.

As aproximações iniciais evidenciara que houve o silenciamento de eventos na história contada, havendo a necessidade de trazer saberes e contribuições do povo africano e afro-descendente na construção da história. O que demonstra a necessidade de estudos que tragam uma visão decolonial³ da história dos negros no Brasil.

3 O termo decolonialismo — ou decolonialidade — significa o conjunto de práticas, conceitos, pesquisas e estudos que tentam diminuir, e até reverter, os efeitos da colonização nas sociedades em que este processo histórico ocorreu. Fonte: O que é decolonialismo? por Alexandre Barbosa | ECA-USP | Escola de Comunicações e Artes.

2 METODOLOGIA

A proposta central deste artigo de pesquisa é identificar e analisar as contribuições do Movimento Negro enquanto mediador entre a comunidade negra, o Estado e as universidades. Neste caso, observar a importância dos movimentos negros na conquista de direitos e sua função educadora, utilizando-se de estudo qualitativo e tendo como referencial teórico metodológico os estudos de Ludke (1986) e Gil (2002).

De acordo com os propósitos, a abordagem se coloca como exploratória, visto que, para Gil “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p.41). E explicativa por ter como preocupação central identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (Gil, 2002). No caso, a importância das lutas dos movimentos negros, no decorrer da História, para a conquista de direitos, assim como o fortalecimento da identidade negra.

Com base nos procedimentos, utiliza-se pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em legislação étnico-racial, livros, artigos e dissertações. Para Ludke “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”(1986,p.38), Em vista dos objetivos do estudo, esta pesquisa adquire caráter exploratório, visto que tais pesquisas pretendem “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”(Gil,2002,p.41). Também adquire caráter explicativo, por ter como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca de entendermos a formação da identidade racial, inicialmente citaremos Frantz Fanon (2008), que nos relata que uma das possíveis causas da baixa autoestima dos negros seria o fato dos livros de história trazerem o branco como civilizado e o negro como selvagem, o que mostra a clara necessidade da criação de literaturas que tragam o negro como elemento importante na construção da história. Para o autor, a resposta do negro a essa realidade de negação

de sua humanidade é tentar se fazer branco para ser reconhecido como igual, como humano, esse desejo de ser branco reflete o complexo de inferioridade que fundamenta as relações sociais.

Fato esse, que Gonzalez (2020) complementa:

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos dos estilhaçamentos, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (limpar o sangue, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (p.131-132)

Munanga (1990,2009) declara que os fatores históricos, linguísticos e psicológicos fazem parte dos componentes essenciais de uma identidade ou de uma personalidade coletiva.

Política e ideologicamente, o conceito de raça funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas. Por isso, sem minimizar os outros fatores, o autor afirma que “a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania”(Munanga, 1990, p.113). Para o autor, os critérios raciais sem consciência política não são suficientes para desencadear o processo de formação da identidade, e a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. O fato é que, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum é o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem tido suas culturas negadas ou apagadas.

Tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra por parte da elite politizada (Munanga, 2009).

Por outro lado, o Movimento Negro ressignificou e politizou o conceito de raça, trazendo-o como emancipatório, e ao politizar raça retira a população negra do lugar de inferioridade racial, interpretando raça como construção social.

Para Munanga (2005-2006, p.53) “O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudo científica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente” Ao analisar a dominação colonial, que articulou as dimensões raciais e de classes, mantendo no poder a classe dominante e a continuidade da ordem escravista e patriarcal, desqualificando as identidades indígenas e negras, visando legitimar a exploração capitalista.

Cisne e Ianael (2022,p.193) afirmam que:

Com efeito, a colonização, a partir da reorganização do poder baseada na classificação racial do trabalho, combinou-se de forma precisa à divisão sexual do trabalho e, dialeticamente, à exploração capitalista. O controle do trabalho da população negra e indígena durante a escravização traz reverberações até a atualidade, não apenas como um legado do passado, mas como relação social dinâmica e estrutural que continua estabelecendo lugares de inferioridade e desigualdade no interior da sociedade. Logo, o racismo não pode ser compreendido apenas como construção ideológica, mas como elemento primordial da nossa formação social, indispensável para a consolidação do capitalismo mundial emergente.

Godoy (2021) depreende que, na atualidade, essa colonialidade do poder se manifesta nos salários e posições inferiores na estratificação social dos não brancos em todo o mundo. Foi essa colonialidade do controle do trabalho que colocou a Europa como centro do mundo capitalista ao possibilitar a classificação do mundo através da lógica racial colonial e impor sua cultura, subjetividade e conhecimento através do processo violento e repressor de colonização, formando uma ordem cultural global baseada no eurocentrismo⁴.

Compreender as consequências que a colonização e a colonialidade do poder ocasionaram para a sociedade contemporânea, principalmente na produção das desigualdades fundadas nas identidades de classe, raça e gênero, é fundamental para pensar em perspectiva de transformação social.

No contexto histórico e político brasileiro, as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas e transformadas em desigualdade, acresce que, quando

4 O Eurocentrismo é um termo utilizado para designar a centralidade e superioridade da visão europeia sobre as outras visões de mundo. As pessoas eurocêntricas levam em conta somente os valores europeus, se constituindo como sistema ideológico, donde a cultura europeia é colocada como a mais importante das culturas constitutivas das sociedades do mundo.

a escola, a universidade e a política educacional colocam a pauta do racismo estrutural em discussão, a conjuntura da desigualdade surge como emergência exigindo medidas de superação.

Nesse sentido, o Movimento Negro Brasileiro tem se destacado na história do país como sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano de 2000, influenciar o governo brasileiro e seus principais órgãos de pesquisa, o que possibilitou uma mudança dentro da estrutura governamental, e principalmente, nas universidades públicas (Gomes, 2011). Mas, ao contrário do que foi ensinado nas escolas durante muito tempo, a luta dos negros e negras começou desde sua chegada ao Brasil e perdura até agora em busca da tão desejada igualdade de direitos prevista na Constituição Brasileira.

É preciso apontar nesse contexto de luta a mulher negra como sujeito histórico fundamental na resistência ao regime escravista, pois, sob a condição de trabalhadoras, as cativas desenvolviam as mesmas atividades dos homens, e a população escravizada nunca foi dócil ao cativo, constantemente elaborando mecanismos de resistência e rebeldia, e nesse contexto a mulher negra foi protagonista. Pois, “As mulheres cativas recorreram a várias formas de recusa à dominação que lhes são impostas. Podendo ir desde ações individuais cotidianas, como fugas, abortos, infanticídios⁵, até ações mais coletivas, como as participações nas rebeliões e na formação de quilombos” (Cisne e Lanael, 2022, p.196).

Durante o período colonial houve uma luta permanente e articulada de revolta pela liberdade. Nesse contexto as escravas de ganho foram essenciais por:

Desenvolvem as mais diversas atividades do comércio ambulante, carregando produtos alimentícios em cestas e tabuleiros à cabeça, ou no transporte dos mais variados tipos de carga. Elas eram mandadas às ruas pelos seus senhores para executar a tarefa a que estavam designadas e no fim do dia, tinham de entregar ao proprietário uma determinada quantia, previamente estipulada, numa espécie de contrato informal. O que excede esse valor é, portanto, apropriado pela escravizada, possibilitando o acúmulo

5 A recusa da escrava em repor a mão de obra, seja pelo reconhecimento do valor da sua prole como mercadoria, seja por não desejar dar o seio, o alimento ao filho do senhor, ou ainda para que seu filho não sofresse o cativo, são algumas das leituras possíveis do aborto e infanticídio como formas de resistência. MORR, M. L. de B. Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio. R. Historia, São Paulo, 120, p.85-96, jan/jul. 1989.

dos bens necessários para a obtenção da alforria (Cisne e Lanael, 2022, p.196).

As ganhadeiras foram, inclusive, acusadas de participar da Revolta dos Malês, fornecendo bebidas e participando das conspirações. A Revolta dos Malês aconteceu em Salvador em 25 de janeiro de 1835. Os mobilizados se revoltaram contra a imposição da fé católica, por serem muçulmanos, tendo como objetivo sair do bairro da Vitória até Itapagipe, com o propósito de tomar engenhos e libertar escravizados (Fundação Cultural Palmares, 2024).

Luiza Mahin, também escrava de ganho, foi acusada de participar de vários levantes. Consoante a Fundação Cultural Palmares (2024):

Nascida em Costa Mina, na África, no início do século XIX, Luísa Mahin foi trazida para o Brasil como escrava. Pertencente à tribo Mahi, da nação africana Nagô, Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX.

Quituteira de profissão, de seu tabuleiro eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretensamente com ela adquiriam quitutes. Desse modo, esteve envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Caso o levante dos malês tivesse sido vitorioso, Luísa teria sido reconhecida como Rainha da Bahia.

Como negra africana, sempre recusou o batismo e a doutrina cristã, e um de seus filhos naturais, Luís Gama (1830-1882), tornou-se poeta e um dos maiores abolicionistas do Brasil. Descoberta, Luísa foi perseguida, até fugir para o Rio de Janeiro, onde foi encontrada, detida e, possivelmente, deportada para Angola. Não existe, entretanto, nenhum documento que comprove essa informação.

Outro tipo de ato de revolta dos escravizados era o assassinato de senhoras e senhores proprietários, as escravizadas utilizavam seus conhecimentos com ervas e venenos naturais e até instrumentos de trabalho para matar seus algozes na intenção de escapar das atrocidades a que eram submetidas. Isso causou medo nos senhores a ponto de criarem a Lei n.º 4 de 10 de junho de 1835, estabelecendo que:

Art.1º – Serão punidos com a pena de morte os escravos ou escravas, que matarem por qualquer maneira que seja, propinarem veneno, ferirem gravemente ou fizerem outra qualquer grave

offensa pshysica ao seu senhor, a sua mulher, a descendentes ou ascendentes, que em sua companhia morarem, a administrador, feitor e às suas mulheres, que com eles viverem (Cisne; Ianael, 2022, p.197 apud Tinôco, 2003, p. 558).

Comuns também eram as fugas, como podemos observar na publicação do Diário de Pernambuco:

Carolina, crioula, idade pouco mais ou menos 17 annos, refeita do corpo, altura regular, levou quando fugio, um vestido novo de chila azul de xadrez, e alguns outros velhos também de xilla, traz uma argola de ferro no pé direito, por haver a pouco tempo commetido a mesma fuga: ao porto das canoas, casa nova do Mesquita, que será recompençoado (Diário de Pernambuco, n.º 184, p.197).

Também podemos destacar, nesse período, a formação de quilombos, como o Quilombo dos Palmares (1580-1695), que se tornou uma referência de resistência dos pretos, com lideranças famosas como Ganga Zumba, seu sobrinho Zumbi e Dandara dos Palmares. E também o Quilombo do Quatirritê (1730-1795) liderado por Tereza de Benguela, a “Rainha Tereza”, que estabeleceu uma forma de governar bastante democrática, sua liderança se manteve até 1770, quando foi presa e morta.

As formas de luta continuaram após a abolição, como a Revolta da Chibata (1910), movimento liderado por João Cândido Felisberto, marinheiro negro, no Rio de Janeiro, que se colocou contra os castigos destinados aos marujos da marinha brasileira.

Outros levantes negros ocorreram nesse período, como a Revolta do Engenho Santana (1789, 1821 e 1828) na Bahia, a Revolta das Carrancas (1833), em Minas Gerais e a Revolta de Cantagalo (1885), em São Paulo.

Já no período republicano, a Frente Negra Brasileira (1931-1937) se constituiu em uma associação de caráter político, recreativo e beneficente que surgiu em São Paulo, promovendo a educação e o entretenimento a seus membros, além da criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos (Gomes, 2011).

É importante citar a influência negra na mídia impressa paulista e também do Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) na cidade do Rio de Janeiro. O TEN tinha o propósito de trabalhar a valorização social do negro por meio da educação, da cultura e da arte. A imprensa negra utilizava-se do termo raça para

se referir à população negra e conferiam grande importância à educação, principalmente aquela praticada no seio da família, visto haver a preocupação e a necessidade dessa população conquistar espaços em uma sociedade hierarquizada e preconceituosa. Gomes destaca que, nessas publicações, “Várias matérias vinculavam a ideia da ascensão social do negro pela via da educação. Nesse sentido, é possível discutir o papel da imprensa negra como instrumento de luta dos negros frente à sociedade estabelecida” (Gomes, 2012, p.736).

Outro ponto a ser levado em consideração é a luta da imprensa negra no sentido de combater o racismo científico, como aponta Gomes (2012, p.736):

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.

O TEN surgiu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. E para isso, alfabetizava seus participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, modestos funcionários públicos, oferecendo a mudança de atitude no sentido de indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional (Gomes, 2012).

A atuação do movimento negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros nas escolas esteve presente nos debates de 1940 e 1960, entrando em pauta, inclusive, na tramitação da Lei n.º 4024/61-LDB, no entanto, com o advento da ditadura militar, em 1964, a questão racial perdeu espaço.

No final dos anos de 1970, devido à convergência de fatos de racismo e discriminação racial ocorridos durante o período militar, várias entidades do movimento negro se articularam na luta pela redemocratização e fundaram o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU). Tal organização elegeu a educação e o trabalho como importantes pautas na luta contra o racismo, se transformando, talvez, no principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na

pesquisa sobre relações étnico-raciais. Além de ser considerado protagonista na luta antirracista no país.

Outro ponto a ser levado em consideração, é que, foi a partir de reproduções de desigualdades de gênero vividas no interior do próprio movimento que as mulheres negras se organizaram e fundaram, nos anos de 1980, o Movimento das Mulheres Negras, que ocupa, na atualidade, espaço importante de militância em vários segmentos sociais. Nesse contexto, tem início o MMN e, como consequência, do Feminismo Negro no Brasil, fazendo com que os demais movimentos começassem a entender a importância dos recortes raciais e de gênero nas mobilizações de direitos humanos.

A filósofa, escritora e militante Lélia Gonzalez (1935-1994) contribuiu para a reflexão sobre o papel e condição da mulher negra no Brasil. Suas contribuições alteraram e pautaram muitas lutas do movimento negro. Ao analisar os movimentos feministas, a militante percebeu que eles reproduziam o racismo enraizado em nossa sociedade e passou a lutar pela construção de um movimento que compreendesse as demandas e necessidades da mulher negra, defendendo a descolonização do feminismo. Lélia Gonzalez aponta que os marcadores raça e gênero articulados muitas vezes são desconsiderados, como, por exemplo, no movimento feminista que desconsidera o marcador raça e no movimento negro que desconsidera o marcador gênero. Nesse sentido, Ana Oliveira (2020) afirma:

“Enegrecer o feminismo é marcar a identidade branca e ocidental da formulação feminista clássica e, ao mesmo tempo, revelar as insuficiências, teórica e práticas, sobre a diversidade de feminismos principalmente em sociedades multirraciais e pluriculturais como é o caso da sociedade brasileira. Dessa forma, enegrecer o feminismo possui uma conotação política para uma luta antirracista no Brasil”(p.93-94).

É indiscutível que, para examinar o lugar do feminismo negro no debate e suas bases de sustentação, é preciso ter em vista as peculiaridades das necessidades dessas mulheres, e estas peculiaridades estão relacionadas à inseparabilidade estrutural entre patriarcado, sexismo, racismo e suas articulações que implicam em múltiplas situações de opressão sofridas por este grupo de mulheres. Em outras palavras, busca-se analisar a centralidade do conceito de interseccionalidade para a compreensão da atuação do feminismo negro nas reflexões filosóficas acerca da condição da mulher negra na sociedade.

Leal pontua que, “[...] ao banirem debates e análises de gênero, vêm demonstrando desinteresse em combater o sexismo” (Leal, 2021, p.25). Nesse caso, desconsiderando que sobre as negras, além da opressão racial, recai também a opressão de gênero, de forma mais violenta do que sobre as mulheres brancas. Tomemos como exemplo a violência contra a mulher: em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. O risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio, é 1,7 vez maior do que o de uma mulher não negra, o que significa que, para cada mulher não negra morta, morrem quase 2 mulheres negras. Isso por que:

“As mulheres brancas, embora sofram as consequências da opressão de gênero, numa sociedade racista, não sofrem a opressão de raça. Os homens negros, embora sofram as consequências do racismo, por serem homens numa sociedade patriarcal, não sofrem a opressão de gênero” (Leal, 2021, p.26).

3.1 RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL

Não é possível pensar em Educação no Brasil sem pensar em educação como projeto político. Em vista disso, inicialmente nos apoiaremos em Sílvia Almeida (2019), para o autor, “raça não seria um termo estático, tendo seu sentido atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado, tratando-se de um conceito relacional e histórico” (Almeida, 2019, p.18). Desse modo, a história das raças seria a história da constituição política e contemporânea da sociedade. O mesmo autor acredita que:

O significado das práticas discriminatórias pelas quais o racismo se realiza é dado pela ideologia. Nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos (Almeida, 2019, p.43).

O colonialismo é uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra, ocorrendo principalmente devido ao capitalismo, quando um país explora os recursos naturais de outro para crescer economicamente. No Brasil, o movimento provocou um impacto significativo através da imposição cultural,

da exploração econômica e da geração de desigualdades sociais e econômicas que persistem até a atualidade.

Ao abordar o colonialismo, Sílvio Almeida alega ter sido um projeto de universalização, cuja finalidade era inserir os colonizados no espaço da modernidade. E esse movimento de levar a civilização para os povos colonizados resultou em destruição e morte, feitos em nome da razão. Nesse contexto surge o conceito de raça para que a contradição entre a universalidade da razão e a morte, destruição e escravização passassem a operar como fundamentos da sociedade colonial. A classificação de seres humanos em raças serviria para justificar a destruição e subjugo de populações (Almeida, 2019).

Conforme afirma Munanga (2009), a dominação colonial na África resultou da expansão de dois imperialismos: o do mercado, que se apropriou da terra, dos recursos e dos homens e o da história, que se apossou de um espaço conceitual novo: o homem não histórico, sem referências nos documentos escritos: “A primeira justificativa surge através da missão colonizadora, esse peso e essa responsabilidade que a sociedade colonial deveria assumir, a fim de tirar os negros da condição de selvagens, poupando-os do longo caminho percorrido pelos ocidentais” (Munanga, 2009, p.24). O autor nos traz que, as primeiras notícias sobre as populações negras vêm do grande historiador grego Heródoto (484-425 a.C.), que, a partir de sua imaginação e com base na teoria dos climas, criou uma imagem do resto do continente, não conhecido. Segundo essa teoria, as temperaturas, extremamente baixas ou altas, tornam o homem bárbaro, enquanto as zonas temperadas favorecem o desenvolvimento das civilizações. Por esse motivo, todas as descrições da época mostravam os habitantes do interior do continente africano parecidos com animais selvagens (Munanga, 2009).

Almeida pontua que o filósofo alemão Hegel (1773-1831) acreditava que os africanos eram “sem história, bestiais e envoltos em ferocidade e superstição” (Almeida, 2019, p.20), associando suas características físicas a de animais com o propósito de desumanização. Além disso, o positivismo surgido no século XIX transformou as diferenças humanas em indagações científicas. A partir daí, a Biologia e a Física serviram como bases e modelos explicativos, nascendo a crença de que características biológicas ou climáticas seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favorecem o surgimento de comportamentos imorais, devassos e violentos, além da pouca inteligência. Por esse motivo seria recomendado evitar mistura de raças, pois o mestiço tendia a ser degene-

rado. Esse racismo científico obteve grande repercussão nos meios políticos e acadêmicos na época.

Mesmo que a Antropologia e a Biologia demonstrem não existir diferenças biológicas ou culturas que justifiquem a discriminação, a verdade é que o fator raça ainda é usado para naturalizar desigualdades e justificar segregações.

O racismo se materializa como discriminação racial e tem caráter sistêmico se tratando de um processo em que condições de subalternidade e de privilégios se perpetuam entre grupos raciais, se reproduzindo na política, na economia e nas relações quotidianas. Indubitavelmente, o racismo não pode ser resumido a comportamentos individuais, mas como o resultado do funcionamento das instituições que conferem vantagens e privilégios com base na raça. De forma que, a desigualdade racial é uma característica da sociedade, não devido à ação de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são formadas em predominância por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos, sendo o poder o elemento central da questão racial, visto que racismo é dominação, que no caso do racismo institucional se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, servindo para manter a hegemonia do grupo social no poder (Almeida,2019).

O racismo se manifesta de várias formas nos espaços de poder e em todos os segmentos da sociedade: nos cargos gerenciais, na representação política, na distribuição de renda e na representação dos altos salários, que são majoritariamente de brancos, enquanto isso, as maiores taxas de analfabetismo e as mortes violentas, além da maior população carcerária é de negros. O que ocasiona que a maioria dos negros ocupa funções na informalidade, seja pela pouca escolaridade, seja pela falta de oportunidades no mercado capitalista formal.

Jornalista, sociólogo e tradutor brasileiro, o intelectual Muniz Sodré, autor de diversos livros e estudos sobre a questão racial, em especial o recentemente lançado *O fascismo da cor: Uma radiografia do racismo nacional* (Editora Vozes,2023), discorda em alguns aspectos de Silvio Almeida, visto acreditar existirem diferenças entre o racismo estrutural e o institucional, defendendo que:

“Eu tenho uma visão de estrutura mais rígida do que o conceito aplicado ao racismo. Para mim, a escravidão foi estrutural porque estava na economia, política, nas relações intersubjetivas e jurídicas, e isso formava uma estrutura. Mas essa estrutura escravista acabou quando houve a abolição, apesar do racismo não ter acabado. Antes, o racismo era de segregação física e espacial,

mas depois da abolição ainda era preciso ‘manter o negro em seu lugar’, assim o racismo se transforma pela dominação”, entendendo assim que o racismo institucional é o legado cultural do racismo estrutural do período da escravidão”(Muniz Sodré, 2023).

O autor acredita que, no Brasil, a regra é a de negação, o Estado nega e as classes dirigentes constroem um discurso negacionista sobre o racismo: “Eu não sou racista, mas eu quero que o negro fique em seu lugar”. (Muniz Sodré, 2023).

De acordo com Muniz Sodré (2023), “a transição da economia agropecuária rural para o capitalismo urbano deu continuidade à servidão do negro: O regime republicano foi instaurado para assegurar a continuidade do ciclo patrimonialista de apropriação de riquezas e poder sob as novas condições do capitalismo industrial”(n.p.).

Ao mesmo tempo que a Abolição foi uma etapa prevista no processo capitalista, a República foi uma revolução burguesa, que causou nos negros o temor da volta da escravidão. Que, mesmo não sendo oficialmente restaurada, preservou o modelo de dominação político-social, combinando o autoritarismo do período militar com o patrimonialismo⁶, dando continuidade ao poder oligárquico das organizações estatais e das instituições da sociedade civil.

A Lei de Terras (1853) foi mais uma política de segregação aos negros e negras, desde a Independência, a questão da posse de terras no país havia ficado em aberto, já que no tempo da colônia, as terras eram concedidas pela Coroa no regime de sesmarias, suspenso pelo Imperador já no início do seu governo. Havia, então, a necessidade da criação de uma nova lei que regulamentasse a temática fundiária, a partir de uma perspectiva moderna, na qual a terra era entendida como uma mercadoria.

Ainda nesse contexto, as constantes pressões internacionais pelo fim da escravidão, vindas, principalmente, da Inglaterra, acarretaram a aprovação da Lei Eusébio de Queirós, que colocava um fim ao tráfico de escravos no Brasil, em 4 de setembro de 1850, ou seja, apenas 14 dias antes da aprovação da Lei de Terras.

Observa-se, portanto, que uma mudança de paradigma estava em curso no país, especialmente em relação à necessidade substituição da mão-de-obra

⁶ Patrimonialismo é um conceito desenvolvido pelo sociólogo alemão Max Weber. Se referindo a uma forma de organização política onde não há distinção clara entre o que é público e o que é privado. Em um sistema patrimonialista, os líderes políticos tratam o Estado como seu próprio patrimônio, confundindo interesses pessoais com os do Estado.

escrava nas fazendas. Dessa forma, a Lei de Terras viria também para sanar esse problema, a partir do incentivo à vinda de imigrantes, principalmente aqueles vindos da Europa, já demonstrando um forte componente racial na formulação dessa lei. Aos negros foi negada a possibilidade de acesso à lavoura autônoma. Na verdade, o poder senhorial continuou a ser exercido como herança de formas tradicionais de mando e privilégio.

Pode-se afirmar que o racismo da pós-abolição se configurou como uma forma sistemática de discriminação, baseada no imaginário da raça constituída de uma forma racial escravista, cuja as práticas contribuem para a reprodução da lógica de subalternidade dos descendentes africanos, não mais derivada de uma estrutura econômica, política e jurídica, mas as peças do imaginário social.

3.2 UMA HISTÓRIA DE IMPEDIMENTOS NO ACESSO NEGRO À EDUCAÇÃO

A história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada dos jesuítas, tratando-se de uma educação cuja base metodológica visava a aculturação no colonizado dos modos e costumes do colonizador. E foi nesse contexto que a educação do ocidente se organizou, tendo como base o Ratio studiorum que corporiza a primeira forma de institucionalização de currículo de estudos (Lima; Custódio, 2020). Desse modo, a educação tinha como objetivo moldar o indivíduo consoante os interesses do colonizador, desconsiderando sua cultura. E essa concepção de “apagar” a cultura foi mais forte com os negros que chegaram na condição de escravizados.

Com a saída dos jesuítas do Brasil, surge a primeira constituição, em 25 de março de 1824, outorgada por D. Pedro I. Nessa constituição a educação primária era garantida a todos os cidadãos de forma gratuita, no entanto, a cidadania era um privilégio dos homens livres, e nem mesmo os escravizados libertos tinham acesso a ela, pois decretos e leis proibiam seu acesso. Lima e Custódio (2020, p.1316) afirmam:

[...]percebe-se que a primeira Constituição do Brasil inaugura a legalização de um processo histórico que, além de negar o acesso à educação formal aos negros e negras vítimas da escravidão, promoveu as bases para a reprodução das desigualdades de cor ou raça e de gênero, presentes em nossa sociedade, que vem sendo combatida ao longo dos séculos.

A Lei n.º 1/1837 e o Decreto n.º 15/1839 mantiveram a proibição aos negros de frequentar as escolas públicas, mesmo livres. O Decreto n.º 13.331/1854 estabelecia que não seriam admitidos escravizados e que o acesso dos negros livres dependia da disponibilidade de professores, nos mostrando a impossibilidade de acesso à educação formal do negro no período colonial. A educação se dava, portanto, na violência do trabalho e na luta pela sobrevivência.

O acesso à educação formal só se efetivou após a Lei do Ventre Livre, em 1871. No entanto, a educação para as crianças negras livres serviu como elemento condutor e adaptador, com a intenção clara de atender à continuidade da servidão. Os autores, citando Fonseca (2011), nos exemplificam a intencionalidade dessa educação: “O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si [...]” (Lima; Custódio, 2020, p.1317). A liberdade do ensino primário e secundário para ambos os sexos se estabeleceu pelo Decreto n.º 7.247/1879 em todo o município da Corte, mas não se aplicou aos negros.

Devido às transformações mundiais, de ordem econômica e social, o Brasil libertou os escravizados em 1888. Na verdade, essa libertação se deu devido à pressão externa e aos movimentos de luta e resistência interna. No entanto, séculos de exploração e políticas públicas excludentes, serviram de base para a consolidação das desigualdades de cor ou raça que ainda persistem em nossa sociedade.

E foi nesse contexto histórico que intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, sua militância pelos direitos da população negra, com a centralidade nos direitos à educação. Surgem os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro, ainda sem projeto ideológico e político consistente, que ficaram conhecidos como movimento associativo dos homens de cor.

3.3 MOVIMENTO NEGRO E A PROMOÇÃO DE SABERES

A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos formativos que se dão fora da escola, acontecendo nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos sociais se configura como bandeira de luta dos setores progressistas. E nesse sentido, ação do Movimento Negro Brasileiro

(MNB) tem sido marcada por uma perspectiva educacional ativada e explicitada em suas ações, projetos e propostas (Gomes, 2011).

A educação não-formal é promovida nos processos de socialização via compartilhamentos de experiências. Essa educação está presente na família, nas instituições religiosas e esportivas e também nos movimentos sociais. Tal educação traz consigo a possibilidade da aprendizagem de conteúdos que possibilitam ao indivíduo uma leitura de mundo e apresenta como intencionalidade o aprender na ação, no ato de participar, trocando saberes, contribuindo com a construção da identidade coletiva do grupo. Os conteúdos são, portanto, construídos no processo visando a formação integral do participante. Nesse contexto, os movimentos pela educação envolvem a conquista por direitos e são parte da construção da cidadania, colocando a educação como “promotora de mecanismos de inclusão” (Gohn, 2006, p.36).

O movimento negro se constitui como educador por produzir saberes emancipatórios e sistematizar conhecimentos relacionados à questão racial brasileira, e nesse sentido, desafia a educação tradicional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, no contexto da produção teórica educacional e no cotidiano das práticas pedagógicas e dos currículos das escolas e universidades, nem sempre esse histórico de lutas e os saberes neles produzidos são considerados. Isso porque, o campo da teoria educacional impede a entrada de outras lógicas senão as científicas, ignorando as que surgem nos movimentos sociais.

Quando analisamos que os saberes acumulados pelo movimento negro fazem parte de uma história ancestral de luta e resistência da maior parcela da população brasileira (pretos e pardos), sentimos a emergência de revisitar tais saberes. O acúmulo de saberes produzidos pelo movimento negro faz parte de uma história ancestral de luta e resistência, que obteve mais forças em sua demanda pela educação a partir do século XX, se intensificando em torno das políticas de ações afirmativas. E tais saberes se destacam como saberes políticos, identitários e estéticos.

Ao falarmos de saberes políticos nos referimos ao fato de que a universidade, os órgãos governamentais e o Ministério da Educação produziram, debateram e aprenderam sobre as desigualdades raciais na luta pelas ações afirmativas, e que, sem dúvida, tais ações tocam na cultura política, e nas relações de poder. Com o maior ingresso de estudantes negros nas escolas técnicas e universidades, temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da

juventude negra passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com dificuldade de legitimação, amparados pela herança do mito da democracia racial⁷. Sobre isso, Gomes afirma: “[...] trata-se da afirmação de uma identidade insistentemente negada pelo racismo, a qual, lamentavelmente, também se faz presente na universidade e nos vários espaços políticos e sociais do nosso país” (Gomes, 2011, p.150).

No que se refere aos saberes identitários, as ações afirmativas recolocam o debate sobre raça no Brasil e institucionalizam o uso das categorias de cor nos formulários socioeconômicos, trazendo a autodeclaração racial principalmente no campo das políticas públicas. Essa questão se faz importante por possibilitar ao afro-brasileiro se identificar como tal, com a abolição de termos como “moreno, crioulo e mulato”, que eram termos racistas ao sugestionar que ser negro seria depreciativo. Os saberes estéticos se referem à corporeidade: as ações afirmativas reeducam os afro-descendentes e a sociedade brasileira em sua relação com o corpo. A autora pontua que:

A partir do advento das ações afirmativas configurou-se outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista (Gomes, 2012, p.150).

Justamente essa juventude periférica é a que compõe nossas turmas de ensino médio integrado à educação tecnológica, juventude que queremos alcançar através do ensino adequado da história dos negros no Brasil, ensino que os torne pertencentes à luta e orgulhosos de seu pertencimento racial. E para que essa educação política se efetive é imprescindível uma formação adequada dos docentes que atuam nesse ensino.

Já podemos identificar uma maior conscientização desse pertencimento quando analisamos os números do IBGE (Brasil, 2022), que mostraram mais da metade da população se reconhecendo como preta ou parda (55%) apontando que, desde o primeiro recenseamento (1872), pela primeira vez os pardos superaram o número de brancos, e a proporção de pretos mais que dobrou entre 1991 e 2022. Tal fato indica que todo o trabalho feito, principalmente pelos

⁷ A democracia racial relaciona-se com uma estrutura social ideal na qual todos os cidadãos, independentemente de sua raça ou etnia, possuem os mesmos direitos e são tratados da mesma forma.

movimentos sociais, tem trazido uma maior identificação racial entre os afrodescendentes. Sobre isso, Munanga afirma: “Graças à busca de sua identidade, que funcionaria como uma espécie de terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva.”(1990, p.116).

Evidenciamos que após séculos de luta, o povo negro conquistou uma legislação que visa diminuir as desigualdades ocasionadas por políticas públicas excludentes e discriminatórias. A legislação étnico-racial brasileira é composta por várias leis e decretos que visam garantir a igualdade de oportunidades e combater a discriminação e a intolerância racial na educação.

O marco inicial na legislação educacional no que se refere à temática étnico-racial foi a alteração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei n.º 10.639, de nove de janeiro de 2003 que acrescentou o Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.”(Brasil, 2003).

Alguns meses antes, em 13 de novembro de 2002 através da Lei 10.558 foi criado o Programa Diversidade na Universidade, para implementar e avaliar estratégias para a promoção de acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afro-descendentes e indígenas brasileiros. E em 23 de maio de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- SEPPIR.

Ainda convém mencionar o Decreto n.º 4.886, de 20 de novembro de 2000, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que traz no corpo do documento, palavras do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva:

[...] Considerando que compete ao Estado a implantação de ações, norteadas pelos princípios da transversalidade, da participação e da descentralização, capazes de impulsionar de modo especial segmento que há cinco séculos trabalha para edificar o País, mas que continua sendo o alvo predileto de toda sorte de mazelas, discriminações, ofensas a direitos e violências, material e simbólica; (Grifo nosso). Considerando que o Governo Federal tem o compromisso de romper com a fragmentação que marcou a ação estatal de promoção da igualdade racial, incentivando os diversos segmentos da sociedade e esferas de governo a buscar a eliminação das desigualdades raciais no Brasil;(Grifo nosso) (Brasil,2003).

No decreto, o governo assume a dívida com o povo negro e indígena, reconhecendo a necessidade de políticas públicas para haver igualdade de oportunidades para todas as raças, visto que governos anteriores se isentaram da necessidade de políticas de promoção da igualdade. Na verdade, no aspecto legal, o Brasil apresentou uma postura ativa e permissiva, tanto durante os períodos Colonial, Imperial, quanto República, na promoção da desigualdade, inclusive através de leis e decretos. Como exemplos temos o Decreto n.º 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 que “estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos.” (Brasil, 2004). E o Decreto n.º 7.031-A de 06 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só poderiam estudar em período noturno. Diversas outras estratégias ocorreram, entre elas a forma em que se deu a “libertação dos escravos” pela Lei Áurea, Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888, causando males que afligem até hoje a população negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana- CNE/CP 03/2004 trazem orientações para promover o ensino das relações étnico-raciais de forma inclusiva e equitativa. Essas diretrizes também orientam as escolas na adoção de práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial, incluindo abordagem curricular, formação de professores, atividades e projetos que valorizem a história e cultura negra. No documento é colocada a importância das políticas de reparação, assim como o direito dos povos de cursarem igualmente todos os níveis de ensino:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (Brasil,2004,p.10-11).

Nesse sentido, é dever do Estado promover e incentivar políticas de reparação, entre essas, políticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam

a divulgação e o respeito aos processos históricos de resistência negra dos escravizados e de seus descendentes, desde as formas individuais às coletivas.

No ano de 2023, após quase duas décadas de silêncio, visto que a alteração de 2008 diz respeito à inclusão dos povos indígenas na LDB, foi aprovada no Senado em 24 de outubro de 2023, a PL 5.384/2020, que reformula e amplia o sistema de cotas no ensino superior e técnico federal. Entre outras mudanças, a lei prevê que os candidatos cotistas passarão a concorrer também nas vagas gerais, e apenas se não conseguirem notas para o ingresso, concorrerão às vagas reservadas. O projeto da deputada Maria do Rosário (PT/RS) teve como relator o senador Paulo Paim (PT/RS). O projeto resultou na Lei n.º 14.723 de 13 de novembro de 2023, que altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023). A lei torna-se um avanço por tornar menos difícil o acesso do aluno negro aos sistemas de ensino técnico e superior, além de, com o ajuste de renda, tornar mais justas essas cotas, ao reservá-las aos estudantes que realmente têm seu acesso prejudicado, por virem de escolas públicas, muitas vezes funcionando de forma precária.

O senador Paulo Paim é constante em sua luta pela igualdade, é de sua autoria o Projeto de Lei Complementar n.º 126/2020 cujo objetivo é a criação do Fundep - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador para custear a educação profissional. Assim como o senador, outros parlamentares negros lutam pelas políticas públicas para o povo afro-descendente no congresso, como a deputada Benedita da Silva (PT/RJ). Como um progresso desse movimento parlamentar negro, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Resolução (PRC) 116/23, dos deputados Talíria Petrone (Psol-RJ) e Damião Feliciano (União-PB), que criou a bancada negra. Tal bancada tem direito de participar da reunião de líderes da Câmara com o presidente, que define a pauta de votações do Plenário, com direito a voz e voto. A bancada também tem o direito de usar a palavra, por cinco minutos semanalmente, durante o período destinado às Comunicações de Liderança, para expressar a posição dos seus integrantes. (Agência Câmara de Notícias, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o papel do movimento negro como ator político e educador, no entanto, há poucos trabalhos que evidenciem a luta social dos negros no Brasil, tornando-se um conhecimento restrito aos intelectuais que se interessam pelo tema. Por acreditar na urgência do acesso de nossos estudantes ao trajeto de lutas pela igualdade percorrido pelos movimentos, propomos que novas investigações sejam feitas no sentido de trazer essa história ocultada pelos currículos escolares cujo objetivo central seja o fortalecimento da autoestima dos estudantes, sua educação política e seu reconhecimento como participantes da luta. Luta que não pertence apenas ao povo preto, mas a todos que lutam pela igualdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural / São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2004.

CISNE, Mirla; IANAEL, Fernanda. Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras. Revista Espaço Temático: Serviço Social, Racismo e Classes Sociais, Florianópolis, v.25, n.2, p.191-201. maio/ago.2022.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO [Institucional]. Diário de Pernambuco (PE) - 1825 a 1839 Disponível em: <http://memoria.bn.br/>. Acesso em: 10. fev.2024.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES [Site Institucional]. Disponível em Palmares – Fundação Cultural Palmares (www.gov.br). Acesso em 09 fev.2024.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4 ed.São Paulo:Atlas,2002.

GODOY, Guilherme Lassabia de. Colonização e descolonização: fundamentos da dominação ocidental e perspectivas de transformação.Revista Sociologias Plurais.v.7,n.1,p.387-410.jan.2021.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes.Revista Política & Sociedade. V.10, n.17, abr.2011,- doi.10.5007/2175-7984.133 p.

_____. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando raça. Educação e Sociedade, Campinas, v.33, n.120, p.727-744. jul.-set.2012. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12.fev.2024.

_____. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 fev. 2024.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios e Márcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua-PNAD Contínua Educação 2019. IBGE, 2020. Disponível em:PNAD_Educacao_2019.indd (ibge.gov.br). Aceso em 27.abr.2024.

LEAL, H. M. (2021). A interseccionalidade como base do feminismo negro. Cadernos De Ética E Filosofia Política, 39(2), 21-32. <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v39i2p21-32>

LIMA, A. A.; CUSTÓDIO, E. S. Reflexões acerca da educação do negro no Brasil: um enfoque para a mulher negra. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1312–1332, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13990. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13990>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, Kabengele (organizador). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada /. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. Revista USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

_____. Negritude: usos e sentidos. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2009. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2024.

_____. Negritude Afro-Brasileira. Perspectivas e Dificuldades. Revista de Antropologia, (33), 1990. p.109-117. Disponível em: *scaiubynovaes,+06+Negritude+afro-brasileira+-+perspectivas+e+dificuldades.pdf.

SODRÊ, Muniz . O Fascismo da Cor: uma radiografia do Racismo Nacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

OLIVEIRA, Rita Luisa de. Relações Étnico-Raciais e Cotas na Educação: “um olhar sobre o acesso, permanência e êxito de estudantes do curso de Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio do IF Sudeste/MG. Campus Rio Pomba. Rio Pomba, 2023, 165 p.

SOUZA, N.S. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.011

FILHO DE PEIXINHO, PEIXINHO É? ANSEIOS E REALIDADE DE JOVENS DA COMUNIDADE PESQUEIRA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BARRA/RJ

Tatiane Almeida de Souza¹
Luciana da Silva Almeida²
Eliana Crispim Franla Luquetti³

RESUMO

A pesca artesanal e industrial é uma atividade de relevância econômica e de subsistência, bem como de reprodução social. Muitos jovens, filhos de pescadores, costumam ingressar na atividade pesqueira desde muito cedo por diversas formas: os acompanhando nas pescarias, os ajudando na manutenção dos equipamentos de pesca ou auxiliando no manejo e conservação dos pescados. Sendo assim, a tradição em seguir o ofício dos pais foi seguida por várias gerações, pois em meio a cultura e vivência, os filhos podem, ou não, seguir os passos de seus pais. Atafona é um distrito de São João da Barra, cidade localizada no norte do estado do Rio de Janeiro e situa-se na foz do rio Paraíba do Sul, tendo a pesca como uma das principais atividades econômicas. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é identificar anseios e realidade de jovens filhos de pescadores da comunidade pesqueira de Atafona, acerca das relações socioambientais da comunidade e suas perspectivas para o futuro. A pesquisa utilizou questionário aplicados aos jovens filhos de profissionais da pesca, que cursam o nono ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do

- 1 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tatiamealmeidauenf@gmail.com;
- 2 Doutora em Cognição e Linguagem pelo Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, almeida.92luciana@gmail.com;
- 3 Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense darcy Ribeiro (UENF) elinafff@uenf.br;

município, com o intuito de compreender e entender a forma de vida destes sujeitos e os almejos deles no que se refere ao futuro profissional, identificando se os mesmos pretendem ou não seguir a carreira dos pais. Espera-se que os resultados que serão alcançados possam instigar futuras pesquisas acerca do assunto, além de auxiliar nos caminhos educacionais a serem futuramente trilhados.

Palavras-chave: Comunidade pesqueira, Realidade, Juventude, Pesca artesanal.

INTRODUÇÃO

A pesca artesanal e industrial é uma atividade de relevância econômica e de subsistência, bem como de reprodução social. Muitos jovens, filhos de pescadores, costumam ingressar na atividade pesqueira desde muito cedo por diversas formas: os acompanhando nas pescarias, os ajudando na manutenção dos equipamentos de pesca ou auxiliando no manejo e conservação dos pescados. Sendo assim, a tradição em seguir o ofício dos pais foi seguida por várias gerações, pois em meio a cultura e vivência, os filhos podem, ou não, seguir os passos de seus pais.

A motivação em realizar um trabalho que relacionasse as categorias pesca e juventude aos procedimentos metodológicos da percepção aos anseios e realidades dos jovens filhos de pescadores, surgiu por vivenciar essa realidade e ser coordenadora pedagógica de uma escola da região. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é identificar anseios e realidade de jovens filhos de pescadores da comunidade pesqueira de Atafona, acerca das relações socioambientais da comunidade e suas perspectivas para o futuro.

A pesquisa com jovens desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade que compreenda e valorize as perspectivas das novas gerações. Segundo Abramovay (2002), “a juventude é uma fase de experimentação e desenvolvimento, onde ocorrem mudanças profundas tanto no indivíduo quanto no contexto social em que ele está inserido” (p. 34). Dessa forma, estudar as vivências, aspirações e desafios enfrentados pelos jovens permite que pesquisadores e formuladores de políticas entendam as necessidades específicas desse grupo e desenvolvam estratégias mais eficazes e inclusivas. Ao oferecer uma plataforma para que os jovens expressem suas percepções e valores, tais estudos promovem o protagonismo juvenil, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas como agentes

Para Sarmento (2003), “ouvir os jovens é essencial para identificar tendências e compreender como eles percebem e se relacionam com o mundo” (p. 86). Com base nisso, uma pesquisa com jovens não só permite uma visão detalhada sobre as gerações emergentes, mas também enriquece o debate sobre o futuro social e cultural, garantindo que suas perspectivas sejam integradas na formulação de ações que impactem positivamente sua vida.

O município de São João da Barra fica localizado no norte do estado do Rio de Janeiro, a beira da foz do rio Paraíba do Sul, e tem a pesca como uma das

principais atividades econômicas. Atafona, um de seus distritos, foi fundada pelo pescador Lourenço do Espírito Santo, natural de Cabo Frio, iniciando assim o primeiro núcleo de povoamento dessa localidade (Noronha, 2003). Segundo Lamego (1941 apud Cunha, 2007), Lourenço do Espírito Santo chegou de Cabo Frio no ano de 1622 e foi o primeiro morador de Atafona e construiu uma atafona – que significa moinhos de vento em árabe (Santafé, 1999) - junto a sua “choupana de palha”, que originou o nome dessa localidade. Em seguida, outros pescadores de Cabo Frio, em sua maioria portugueses, fizeram o mesmo e se estabeleceram em Atafona, já que se encontrava abandonada (Cunha, 2007). Possui cerca de 36.500 habitantes, de acordo com o IBGE (2022). Nesse cenário, onde é predominante a costa marítima, encontram-se muitas comunidades que vivem do mar, explorando o turismo, o artesanato e a pesca, principalmente a artesanal.

A caracterização econômica dos habitantes do distrito de Atafona está diretamente ligada à pesca artesanal realizada no Rio Paraíba do sul que passa no território da comunidade e também em alto mar. Segundo Diegues, a pesca artesanal pode ser definida como um processo de trabalho baseado na unidade familiar, ou no grupo de vizinhança, no qual “[...] os produtores são proprietários de seus meios de produção (redes, anzóis, etc.) e a embarcação, predominantemente de pequeno porte, não é, ela mesma, um meio de produção” (2004, p.36).

Além disso, a pesca artesanal em Atafona é frequentemente afetada pelas mudanças climáticas, que impactam diretamente os habitats marinhos e, conseqüentemente, a produtividade da pesca. A escassez de recursos pesqueiros pode levar à diminuição da renda das famílias que dependem dessa atividade, gerando um ciclo de vulnerabilidade socioeconômica.

Para a utilização da categoria jovens\juventude como grupo focal deste estudo, busca-se entendê-la como um fenômeno social que pode não afetar a todos na maneira como vestir ou falar, por exemplo, mas que, de um jeito ou de outro, coloca-os diante de uma nova experiência da vida social. No contexto contemporâneo, onde são múltiplas as possibilidades de escolhas e de vivências que se apresentam à condição juvenil, Dayrell (2002) destaca que para a construção de uma noção de juventude sob o viés da diversidade, é necessário não considerá-la presa a critérios rígidos e predeterminados. Para ele, trata-se de um processo mais amplo que ganha moldes no contexto das experiências vivencia-

das de maneira individual e nos diferentes grupos sociais, e é nesta perspectiva que deve ser compreendido.

A transmissão de comportamentos, escolhas e valores familiares é de grande importância para a formação da identidade do indivíduo. Muitas vezes, mesmo antes de nascer, já é projetado no indivíduo uma história e um lugar que ele possivelmente ocupará, como, por exemplo, a carreira que irá seguir.

A família é considerada uma das principais bases de formação do indivíduo, e em geral, a referida instituição transmite valores, hábitos e costumes aos seus membros (Rozemberg, Avanci, Schenker, & Pires, 2014). Desta forma, a família é considerada um dos principais fatores que auxiliam ou interferem no processo de escolha profissional dos jovens, pois ela pode e precisa ser entendida como um sistema que atua em processos de influência recíproca ou que funciona pelo princípio da interdependência entre seus membros e destes com o seu entorno ou espaços de convivência e relação, ou seja, considerando os outros sistemas humanos (escola, trabalho, comunidades religiosas, bairro, cidade, instituições, etc.). Sendo assim, diante de vários fatores, como socioeconômicos, sobrevivência, representação, oportunidades, desejo e necessidade, os jovens podem seguir o mesmo ofício dos pais.

METODOLOGIA

Após a escolha do local e do universo a ser trabalhado, delineou-se os procedimentos norteadores para a efetivação da pesquisa visando a compreensão da forma como foi construída, ou seja, faz-se imprescindível “desenhar” os caminhos percorridos assim como os sujeitos, os instrumentos e a metodologia utilizadas a fim de alcançar os resultados mensurados.

A pesquisa bibliográfica se constituiu no primeiro passo da realização deste estudo. Após consulta ao referencial bibliográfico pertinente à temática proposta para este estudo, iniciará o processo formal de reconhecimento do locus e dos sujeitos participantes da fase prática, pois, conforme Gil (1991), para analisar os fatos do ponto de vista empírico e confrontar os dados da realidade com a visão teórica, é fundamental ao pesquisador conhecimento da realidade na qual irá se inserir, pois este lhe dará os subsídios necessários para a definição de um modelo conceitual e operativo para as atividades, que é comumente chamado de “delineamento de pesquisa”.

A pesquisa é do tipo qualitativa, isto é, aquela que se propõe não apenas descrever, mas, sobretudo, identificar, analisar e verificar aspectos relacionados à percepção, anseios e realidade de jovens filhos de pescadores do distrito de Atafona. Sendo assim, a coleta de dados se deu através de questionário aplicados aos jovens de 13 a 18 anos residentes de Atafona, que cursam o nono ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do distrito. As informações obtidas foram analisadas, interpretadas e categorizadas com base nos preceitos da análise de conteúdo proposta com Bardin (2006).

Para Bardin (2006), é importante obedecer algumas regras para estabelecer as categorias de análise de conteúdo dos dados coletados durante a realização de um trabalho de campo. Segundo a autora, as principais são: exaustividade (os dados devem ser lidos e relidos quantas vezes forem necessárias); representatividade (o significado e a frequência dos dados); homogeneidade; pertinência e exclusividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

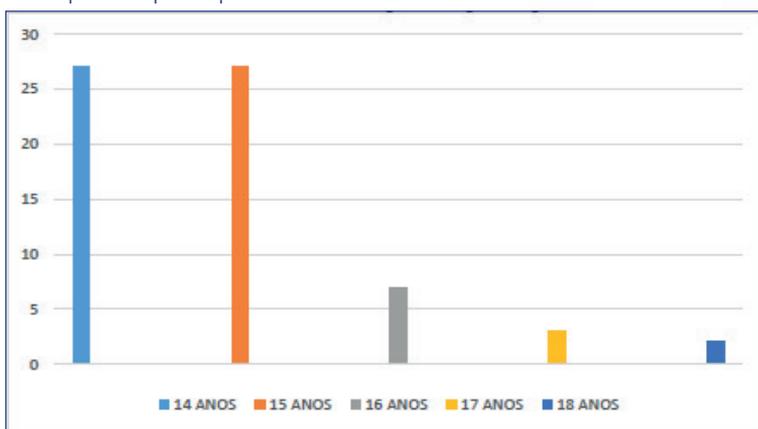
A pesquisa foi realizada a partir de estudo bibliográfico com a elaboração de uma pesquisa descritiva qualitativa, realizada por meio da aplicação de questionários. O público-alvo pesquisado foi composto de 66 jovens, sendo 32 meninos e 34 meninas, estudantes do nono ano de uma escola municipal do bairro de Atafona, localizado no município de São João da Barra/RJ. A escolha da escola deu-se pelo fato de uma das autoras ser coordenadora pedagógica da instituição.

Para a coleta de dados, foi aplicado questionário impresso, entregue e compartilhado com os alunos em sala de aula, contendo 12 questões, compostas por múltipla escolha e abertas, como: informações pessoais; local de deseja estudar após concluir o nono ano do Ensino Fundamental; se pretende fazer o Enem; questões acerca do mercado de trabalho (se já atua e em que); sonhos e profissão dos pais.

A aplicação de questionários para coleta de dados em pesquisas é uma metodologia de grande relevância, pois permite obter informações sistemáticas e padronizadas de um grande número de participantes de forma eficiente. Essa abordagem facilita a análise quantitativa, uma vez que os dados podem ser facilmente quantificados e estatisticamente analisados, possibilitando a identificação de padrões e tendências. Além disso, os questionários oferecem a vantagem

de serem versáteis, podendo ser adaptados para diferentes contextos e objetivos de pesquisa, desde a investigação de comportamentos e opiniões até a avaliação de conhecimentos e habilidades. Segundo Malhotra (2012), “a coleta de dados por meio de questionários é uma ferramenta poderosa que fornece insights valiosos e sustentados para a tomada de decisões” (p. 128).

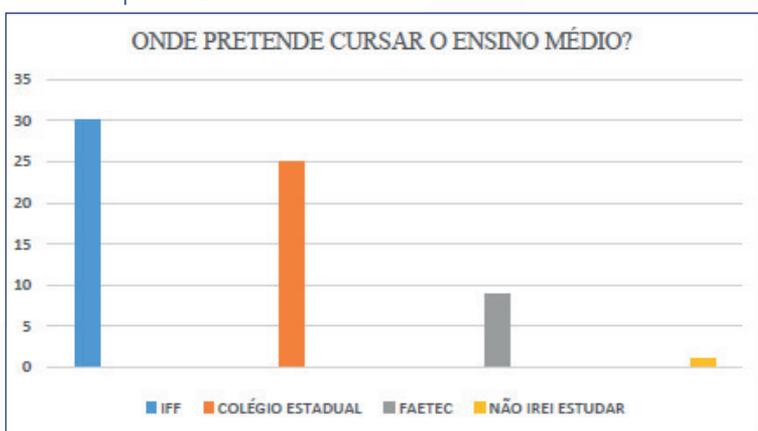
Gráfico 1: Idade do público participante



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

A pesquisa contou com um público de 66 jovens, sendo 27 com 14 anos, 27 com 15 anos, 7 com 16 anos, 3 com 17 anos e 2 com 18 anos. Em seguida, a pergunta foi onde eles desejam cursar o Ensino Médio, diante das opções oferecidas pelo município e obtivemos o seguinte gráfico.

Gráfico 2: Continuidade para o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

Como respostas acerca da continuação dos estudos, obtivemos 30 para o Instituto Federal Fluminense (IFF), 25 para Colégio Estadual do município, 9 para Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e 1 que não pretende continuar os estudos após a conclusão do nono ano do Ensino Fundamental. O município possui, de forma gratuita como opções de Ensino Médio, apenas o IFF e Colégios Estaduais. A FAETEC fica localizada no município vizinho, oferecendo cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio. No entanto, apenas 1 jovem respondeu que não pretende dar continuidade aos estudos, não terminando assim a Educação Básica, pois, de acordo com a legislação atual, o ensino médio é a etapa conclusiva da educação básica, que visa prioritariamente à formação da cidadania e supera seu caráter estritamente propedêutico.

Gráfico 3: Trabalho



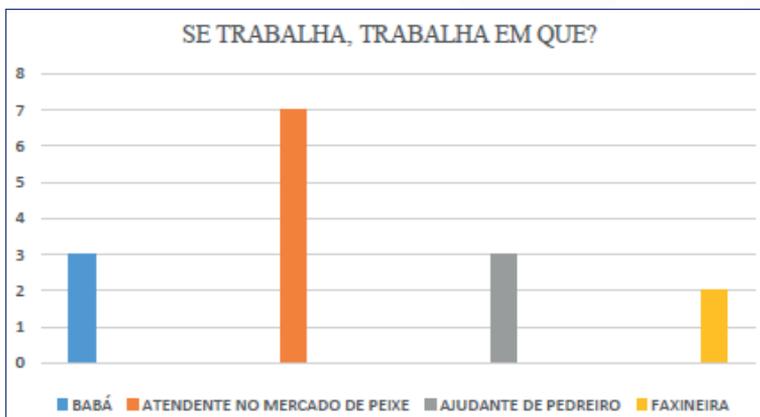
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

Ao serem questionados se já atuam no mercado de trabalho, 15 responderam que sim e 51 responderam que não. Podemos perceber que, quase sua totalidade da amostra não exerce um trabalho, apenas estuda. Isso nos mostra que esses jovens podem possuir uma renda familiar suficiente para se dedicarem aos estudos e poderem tentar realizar os seus objetivos. Em seguida, de acordo com o gráfico abaixo, questionamos aqueles que trabalham qual é a profissão exercida.

Muitos jovens, em busca de autonomia financeira e experiência profissional, optam por empregos informais, que muitas vezes oferecem maior flexibilidade em relação ao horário e menos exigência de qualificação. Contudo, essa escolha também implica em riscos consideráveis, como a falta de proteção social, direitos trabalhistas garantidos e estabilidade financeira. De acordo com a

Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2021), “os jovens que trabalham na informalidade têm menos acesso a benefícios, como previdência social e segurança de saúde, o que pode comprometer seu bem-estar a longo prazo” (p. 45).

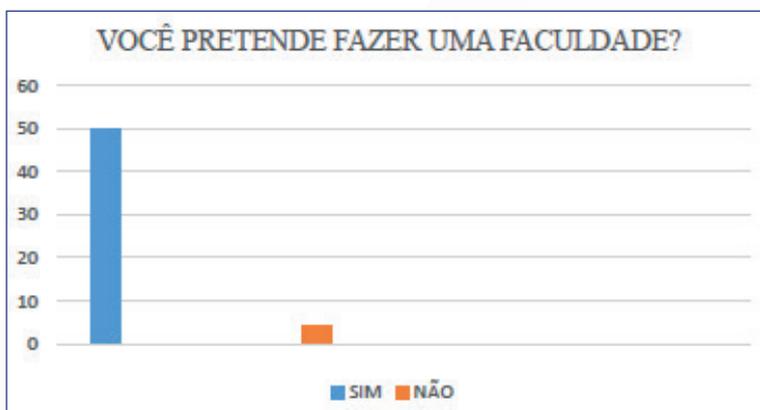
Gráfico 4: Profissão



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

Analisando o gráfico acima, acerca das profissões que exercem de forma informal, obtivemos 3 respostas para Babá, 7 para atendente no mercado de peixe, 3 para ajudante de pedreiro e 2 para faxineira. Das 34 meninas que fizeram parte da pesquisa, 5 trabalham exercendo a profissão de babá e faxineira. Já, dos meninos, 10 trabalham. Podemos perceber que uma boa parte do público que trabalha, exerce a função diretamente ligada a pesca.

Gráfico 5: Faculdade

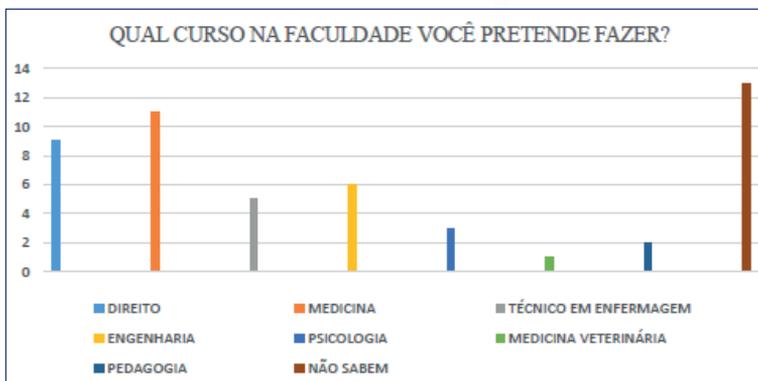


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

No que tange a vontade de cursar uma faculdade, 50 responderam que sim e 6 responderam que não. Isso nos mostra que esses jovens querem seguir seus objetivos, buscando exercer uma profissão diferente da que atuam. A aspiração dos jovens por uma educação superior está fortemente ligada ao desejo de ascensão social e de mudança em suas condições de vida. Para muitos, a faculdade representa não apenas um ambiente de aprendizagem, mas uma oportunidade concreta de transformar suas trajetórias pessoais e profissionais.

A importância da faculdade se destaca não apenas como um meio para a aquisição de conhecimentos técnicos e especializados, mas também como um espaço fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Ao ingressar em uma instituição de ensino superior, os estudantes têm a oportunidade de expandir suas perspectivas, interagir com uma diversidade de ideias e culturas e aprimorar habilidades críticas, como pensamento analítico e resolução de problemas. A educação superior é um dos principais instrumentos para a mobilidade social, pois proporciona aos indivíduos as competências para acessar as melhores oportunidades de emprego e contribuir de forma mais eficaz para a sociedade. Além disso, a faculdade também promove a formação de redes de contato, que podem ser cruciais para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento de projetos colaborativos.

Gráfico 6: Curso



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

Ao questionarmos acerca de qual curso pretendem fazer na faculdade, os cursos mencionados foram: Direito (9 vezes), Medicina (10 vezes), Técnico em Enfermagem (5 vezes), Engenharia (6 vezes), Psicologia (3 vezes), Medicina Veterinária (1 vez), Pedagogia (2 vezes) e não sei (13 vezes). A escolha dos cursos de graduação pelos jovens é influenciada por fatores como mercado de tra-

balho, status social e identificação pessoal. Soares (2002) aponta alguns dos processos determinantes na escolha profissional, que seriam os fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos.

Nesta etapa é possível que o jovem se depare com muitas outras preocupações, como dúvidas e questionamentos em relação a seus interesses pessoais e profissionais, sobre questões econômicas, mercado de trabalho, possibilidades de estudo e aperfeiçoamento, e, principalmente, compara condições de qualidade de vida e de exercícios profissionais de pessoas da família ou membros da comunidade para avaliar suas possíveis limitações e potencialidades, ou seja, procedem um processo de busca por referências (Gramani & Scrich, 2012; Maffei, 2008; Silva, 2016).

Gráfico 7: Sonho



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

Em relação a sonhos, obtivemos as seguintes respostas: 7 sonham fazer faculdade, 3 sonham em ser jogador de futebol, 10 sonham em ter a casa própria, 13 querem saúde, 15 sonham em ter dinheiro e 18 sonham em poder ajudar a família. Os sonhos dos jovens, em grande parte, refletem o desejo de transformar a realidade de suas famílias e retribuir o esforço dos pais. Muitos buscam, por meio de uma formação acadêmica ou de oportunidades profissionais, alcançar condições financeiras que lhes permitam oferecer estabilidade e conforto aos familiares.

Esse objetivo de “ajudar os pais” é profundamente enraizado em experiências pessoais e valores culturais, onde o sucesso é visto como um meio de honra o sacrifício feito por gerações anteriores. A vontade de contribuir para o bem-estar dos pais impulsionam esses jovens, tornando-se um motor motivacional

tanto nos estudos quanto no trabalho, e reafirmando uma visão de realização que transcende o indivíduo, evidenciando a importância dos laços familiares na construção da identidade.

Os sonhos dos jovens desempenham um papel crucial na formação de suas identidades e na definição de suas trajetórias de vida. Nessa fase de transição entre a adolescência e a vida adulta, os jovens são frequentemente impulsionados por aspirações que refletem suas experiências, valores e influências culturais ao seu redor. Esses sonhos podem variar amplamente, englobando desde a realização profissional em áreas específicas, como medicina ou artes, até desejos de viajar, contribuir para causas sociais ou empreender.

Segundo o sociólogo Bauman (2001), “os sonhos da juventude são uma expressão da busca por significado e pertencimento em um mundo em constante mudança” (p. 45). Sendo assim, perguntamos qual a profissão dos pais e obtivemos o gráfico abaixo.

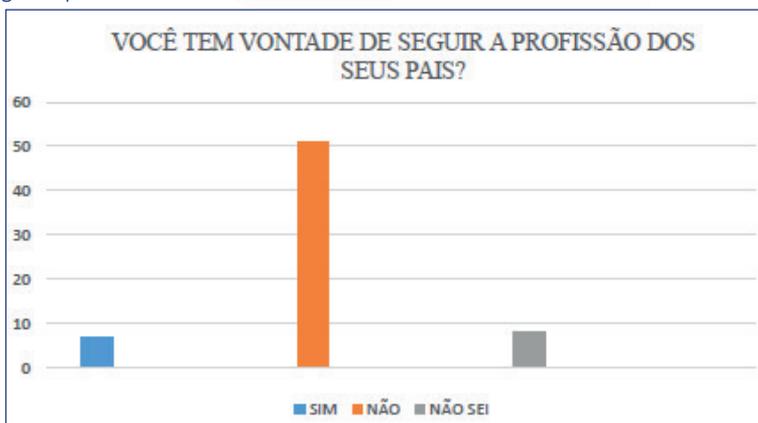
Gráfico 8: Profissão dos Pais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

No gráfico acima, acerca das profissões dos pais dos jovens desta pesquisa, temos a maior incidência para pescador, sendo 46 respostas, reafirmando o local da pesquisa. Também mencionaram as seguintes profissões: pedreiro (6 vezes), faxineira (14 vezes), eletricista (2 vezes), professora (8 vezes), jardineiro (10 vezes), vigia (4 vezes), mecânico (3 vezes), cozinheira (4 vezes), manicure (7 vezes) e pintor (2 vezes). Diante disso, questionamos se os jovens querem seguir a profissão dos pais, em algum momento.

Gráfico 9: Seguir a profissão dos Pais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

Para tal questionamento, obtivemos 7 respostas para sim, que pretendem seguir a carreira dos pais, 51 para não e 8 não sabem. Muitos jovens demonstram uma tendência a não seguir a profissão dos pais, uma escolha que pode estar associada a diversos fatores. Entre eles, destaca-se o desejo de explorar novas áreas que apresentam diferentes possibilidades de realização pessoal e profissional, além de uma percepção das limitações enfrentadas pelos pais em suas ocupações. Em algumas situações, os jovens observam o desgaste físico e emocional que certos trabalhos podem exigir, optando por carreiras que, em sua visão, proporcionem maior flexibilidade e melhor qualidade de vida. Além disso, com o acesso à educação e ao mercado global, os jovens são expostos a uma gama diversificada de profissões, o que amplia suas aspirações e incentiva a busca por áreas que valorizem sua identidade e habilidades únicas, distanciando-se, muitas vezes, do caminho profissional trilhado pela família. Diante disso, percebemos que os jovens da comunidade pesqueira de Atafona, não pretendem seguir a profissão de seus pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de escolha profissional é um período de ansiedade para a maioria dos indivíduos, sobretudo por ser uma decisão muito importante e por estar, o sujeito, envolto por expectativas pessoais, familiares e sociais. Além disso, o período da adolescência, em que normalmente ocorre tal escolha, é uma fase de diversas mudanças e definições que também causam angústia aos jovens.

Percebeu-se ao longo da pesquisa o interesse dos jovens pela carreira profissional a ser seguida, assim como a ânsia deles por oportunidades de trabalho diferentes da pesca, mencionada como sendo a única largamente ofertada no povoado, que é compreendida por eles como a atividade não almejada, aquela que não lhes irá proporcionar as mudanças socioeconômicas desejadas. Porém, apesar desta percepção contrária à manutenção da atividade sendo realizada por eles, estes mesmos sujeitos ressaltam a importância da pesca para suas famílias, uma vez que patriarcas e matriarcas dedicam-se diariamente a ela para a manutenção e o sustento dos lares.

Diante dos dados analisados e em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, evidenciamos que os jovens participantes da pesquisa observou-se uma tendência crescente de não desejarem seguir a profissão dos pais, motivados por fatores sociais, econômicos e culturais. A pesca, apesar de representar uma tradição e uma fonte essencial de subsistência em várias comunidades litorâneas, envolve uma rotina desgastante e com riscos constantes, que inclui longas jornadas de trabalho em condições adversas e rendimentos financeiros que variam conforme a sazonalidade e as condições do mar. Para muitos desses jovens, presenciar as dificuldades diárias enfrentadas pelos pais, como o desgaste físico e a incerteza econômica, servem como um incentivo para buscar alternativas de carreira que oferecem mais estabilidade e melhores

Além disso, a expansão do acesso à educação e ao conhecimento sobre outras profissões tem sido um fator significativo para que esses jovens ampliem suas aspirações. A possibilidade de cursar uma faculdade ou ingressar em empregos urbanos proporciona novas perspectivas, alimentando o desejo de construir uma vida menos dependente das condições inconstantes da pesca e das limitações impostas por essa atividade tradicional. Embora muitos respeitem e reconheçam o valor da profissão de pescador como parte de seu familiar e cultural, o desejo por uma vida mais confortável e segura tem levado esses jovens a buscarem caminhos profissionais distintos.

Sendo assim, esta pesquisa tem relevância a comunidade pesqueira e traz a reflexão da importância de se estudar esse grupo social, pois fornece um entendimento aprofundado das dinâmicas sociais, econômicas e ambientais que envolvem essa população. As comunidades pesqueiras desempenham um papel crucial na conservação dos ecossistemas marinhos, além de serem responsáveis por tradições culturais e modos de vida que foram transmitidos por gerações. A compreensão das comunidades pesqueiras deve ir além da simples

coleta de dados sobre suas atividades, englobando também a análise de suas relações sociais e culturais. Assim, a investigação nas comunidades pesqueiras não apenas promove o reconhecimento de sua importância cultural e econômica, mas também fortalece a luta pela justiça social e pela igualdade de classe.

Sendo assim, pesquisar sobre a comunidade pesqueira oferece uma série de benefícios que vão além do simples entendimento de suas práticas e modos de vida, contribuindo para a promoção da sustentabilidade e do desenvolvimento social. A valorização da cultura pesqueira e das tradições locais por meio de estudos ajuda a criar um sentido de identidade e pertencimento, essencial para a coesão social. Assim, pesquisas sobre comunidades pesqueiras não apenas enriquece o conhecimento acadêmico, mas também fornece subsídios para a formulação de políticas públicas que promovam a justiça social e a conservação ambiental.

REFERÊNCIAS

BRAMOVAY, M. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: Unesco/BID, 2002.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. Revista em Educação. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, 2002.

DIEGUES, A. C. A pesca construindo sociedades: leitura em antropologia marítima e pesqueira. São Paulo: **NUPAUB-USP**, 2004.

CUNHA, J. B. Atafona: formas de sociabilidade em um balneário na região Norte-Fluminense. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia/Universidade Federal Fluminense, 2007.

Gramani, M. C. N., & Scrich, C. R. (2012). Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. Cadernos de Pesquisa, 42(147), 868-883.

MALHOTRA, N. K. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

NORONHA, J. Uma dama chamada Atafona. Rio de Janeiro: **Cultura Goytacá**, 2003.

OIT. Perspetivas Sociais e de Emprego no Mundo 2021: O papel das plataformas digitais na transformação do mundo do trabalho Bureau Internacional do Trabalho - Genebra: OIT, 2021. v. 1.

ROZEMBERG, L., AVANCI, J., SCHENKER, M., & PIRES, T. (2014). Resiliência, gênero e família na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(3), 673-684.

SARMENTO, M. J. (2003). "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade", In M. J. Sarmento e A B. Cerisara (org), Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa.

SOARES, D.H.P. (2002). A escolha profissional: do jovem ao adulto. 2.ed. São Paulo: Summus.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.012

EDUCAÇÃO POPULAR: O ENSINO COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

Douglas da Silva Costa¹
Lorrane Alves Marinho²
Tamires Gomes Correia³

RESUMO

A Educação Popular, fundamentada na proposta de Paulo Freire, surge como uma prática educativa crítica e libertadora, contrastando com a educação bancária que perpetua a alienação das classes populares. Freire destaca a importância de uma educação democrática, comprometida no desvelamento da realidade social por meio da construção do conhecimento científico, promovendo a participação popular na superação das injustiças. Esta concepção de educação comprometida com as camadas populares busca formar sujeitos críticos capazes de intervir em sua realidade, em contraposição ao modelo neoliberal focado na formação de capital humano. Assim, a Educação Popular não apenas questiona o modelo educacional dominante, mas também oferece uma alternativa libertadora que capacita os sujeitos a serem agentes de mudança em suas próprias realidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

Palavras-chave: Educação Popular, Paulo Freire, Transformação Social, Libertadora.

1 Mestrando do Curso de Educação em Ciências da Universidade de Brasília – UnB, douglas.costa@unb.br;

2 Licencianda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília - UnB, lorrane.marinho1801@gmail.com

3 Licencianda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília - UnB, tami-resgc2010@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação constitui um fenômeno complexo, caracterizado por múltiplas correntes, tendências e concepções, todas profundamente enraizadas em contextos históricos, culturais e filosóficos. A pedagogia, enquanto teoria educacional, reflete essa pluralidade de práticas (Gadotti, 2012).

Nesse sentido, as educações populares, sociais e comunitárias, embora compartilham afinidades ideológicas, resultam de trajetórias históricas distintas, conferindo-lhes características próprias. Segundo Gadotti (2012), cada uma dessas abordagens contribui de maneira singular para a causa emancipatória, atuando em diversas esferas sociais e políticas. Essa diversidade revela a riqueza do campo educacional, refletindo sua capacidade de se adaptar e enfrentar as contradições presentes no Estado e na sociedade.

Face a isso, a Educação Popular, enquanto prática pedagógica e teoria educacional, é concebida como um movimento de conscientização voltado ao desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de transformar de forma concreta as relações entre as diferentes classes sociais que estruturam a realidade social. No que diz respeito à origem da denominada “Educação Popular”, identifica-se, portanto, uma gênese marcada pelo sentido crítico e transformador no contexto das interações humanas dentro do modo de produção capitalista (Figueiredo, 2009).

Nesse sentido, discutir a Educação Popular, uma educação voltada para a transformação dos indivíduos em sujeitos críticos e participativos é, de forma inexorável, referir-se ao educador Paulo Freire (1921-1977) (Maciel, 2011). Como o principal sistematizador desse conceito em seu tempo, Freire permanece como um paradigma válido e relevante para a Educação Popular, especialmente no que concerne à sua epistemologia, fundamentada na compreensão crítica da relação entre os seres humanos e o mundo (Júnior; Torres, 2009).

Nessa perspectiva, o presente artigo teve como objetivo analisar a Educação Popular no Brasil, bem como sua relevância na construção de um projeto político-pedagógico que promova uma sociedade justa e fraterna. A pesquisa foi orientada por uma concepção que valoriza a importância do pensamento freireano na idealização de uma educação que pressupõe a construção de um projeto de sociedade por meio da participação popular

Para tal, foi empregada a revisão de literatura, adotando-se uma abordagem qualitativa. A concepção de pesquisa qualitativa utilizada segue a definição

de Yin (2016), que destaca a capacidade desse tipo de pesquisa em permitir a investigação aprofundada de uma ampla gama de tópicos, oferecendo ao pesquisador a liberdade de explorar e detalhar os dados coletados.

No que tange à revisão bibliográfica, adota-se a definição de Koller, Couto e Hohendorff (2014), que a caracterizam como uma avaliação crítica de publicações pré-existentes sobre um determinado tema, considerando as tendências e direções das pesquisas relacionadas à temática em questão.

EDUCAÇÃO POPULAR

A educação, em sua consolidação histórica como aparelho ideológico do Estado, tem servido amplamente aos interesses das classes dominantes, sustentando e legitimando seu poder hegemônico. Nesse sentido, a Educação Popular, embora se proponha como uma alternativa de inclusão e transformação, também está sujeita a essa dinâmica. Mas, afinal, de qual “popular” se trata? O que fundamenta o uso desse termo na construção de uma proposta educacional? No contexto da Educação Popular, o termo “popular” refere-se às massas economicamente desfavorecidas, que, em virtude das condições de desigualdade e miséria econômica da sociedade em que vivem, acabam excluídas dos programas formais de educação. São grupos cuja existência é marginalizada e cuja realidade de vida material os coloca em posição de vulnerabilidade e opressão (Figueiredo, 2009).

Portanto, a Educação Popular propõe uma abordagem crítico-reflexiva ao processo de ensino-aprendizagem, enfatizando um conhecimento construído a partir das vivências cotidianas das comunidades, especialmente voltado às classes populares (Silva, 2016), promovendo a participação ativa da população na construção de uma sociedade mais humana. Nessa perspectiva, os indivíduos que tradicionalmente foram marginalizados em uma realidade social desigual e injusta são reconhecidos como sujeitos políticos, capazes de idealizar suas próprias trajetórias e de contribuir para a transformação dos contextos em que estão inseridos.

Nesse contexto, refletir sobre a Educação Popular – uma educação que visa transformar os indivíduos em sujeitos críticos e engajados – significa, inevitavelmente, remeter-se ao educador Paulo Freire (1921-1977) (Maciel, 2011). Reconhecido como o principal sistematizador desse conceito em sua época, Freire continua a ser um paradigma indispensável e significativo para a Educação

Popular, sobretudo no que diz respeito à sua epistemologia, baseada na compreensão crítica da relação entre o ser humano e o mundo (Júnior; Torres, 2009).

Gadotti (2012) defende que, mais do que examinar textos isolados, é essencial observar suas obras em sua totalidade para captar suas principais contribuições à Educação Popular. Nesse sentido, alguns aspectos centrais se destacam: i) Teorização da prática como meio de transformação: Freire propõe a prática como geradora de pensamento crítico, onde os sujeitos populares se afirmam como protagonistas de seu aprendizado e emancipação; ii) Valorização do saber popular e da cultura do povo: Em um contexto marcado pelo elitismo e um academicismo afastado da realidade social, Freire legitima os saberes populares, incluindo as crenças e experiências culturais dos oprimidos; iii) Método de ensino e pesquisa baseado na leitura crítica da realidade: Esse método, denominado por Freire como leitura do mundo (Freire, 2005), parte da observação participante e do mundo concreto dos sujeitos, onde ensino e aprendizagem se integram à pesquisa e à participação comunitária; iv) Teoria crítica do conhecimento, fundamentada na antropologia do ser inacabado: Freire define o ser humano como essencialmente inacabado e sempre em formação, o que requer uma ênfase nos processos de aprendizagem, mais do que nos resultados finais; v) Educação como prática da liberdade: Para Freire, a educação é um ato dialógico e libertador, fundamental para a vida democrática, que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e enfatiza a produção ativa e compartilhada de saberes, rejeitando o autoritarismo e promovendo rigor e imaginação; vi) Utopia como realismo do educador: Freire confronta o fatalismo neoliberal, defendendo a utopia como um motor para o sonho de uma sociedade mais justa e solidária; vii) Educação como direito humano: A educação, para Freire, é uma prática emancipadora, que combina trabalho intelectual e manual, reflexão e ação, teoria e prática, consciência crítica e transformação, vinculando a educação à organização social e à economia solidária.

Nesse sentido, na perspectiva freiriana, a radicalidade da Educação Popular reside na construção conjunta de modos de compreender a realidade opressora e na formulação coletiva de propostas para uma intervenção ativa e transformadora no mundo. Assim, promove a concretização da práxis, fundamentada na inseparabilidade entre o conhecimento e a ação sobre a realidade (Assumpção *et al.*, 2009)

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2019), questiona por que a educação não se conecta com a realidade concreta dos alunos, especialmente

em contextos marcados pela violência, e defende uma associação íntima entre o saber curricular e a experiência social dos estudantes. Para Freire, a ausência de uma conexão com essa realidade limita a educação à reprodução de ideologias dominantes, negligenciando as questões políticas e ideológicas que afetam as áreas menos favorecidas.

Dessa forma, ressalta-se a relevância de associar o ensino escolar à vida cotidiana, tentando que o processo de ensino e aprendizagem, ao viabilizar uma leitura crítica da realidade, contribui para o resgate da cidadania e reforça o engajamento social e a luta por melhores condições de vida e pela transformação social (Freire, 2019).

Portanto, a Educação Popular busca subverter um projeto neoliberal, desafiando seu fatalismo através da organização coletiva em uma luta democrática pela superação das injustiças sociais. Discutir Educação Popular atualmente implica refletir sobre o conflito que impulsiona a humanidade, abrangendo tanto os sonhos quanto os sofrimentos humanos. Trata-se de uma abordagem educacional que se origina na realidade social concreta, reafirmando a possibilidade de um mundo mais justo por meio de novas formas de participação social, em direção a uma sociedade mais igualitária (Pereira; Pereira, 2010).

Freire sugere que refletir e agir sobre a realidade opressora torna possível superar a relação de opressão entre dominadores e dominados. Em sua visão, a Educação Popular compreende-se como um processo educacional político e como um meio de conhecimento, voltado para a promoção de uma educação democrática e inclusiva, que respeite a linguagem e a identidade cultural dos alunos de classes populares e questiona criticamente as estruturas de poder e dominação (Freire, 2019).

Sendo assim, a Educação Popular deve ser um instrumento para a realização de transformações sociais. Por meio dela, fundamentada na reflexão crítica sobre a realidade, é essencial estimular a identificação, em conjunto com as classes populares, dos problemas, sofrimentos e necessidades comuns, além de promover ações coletivas que intervenham na realidade. O movimento pedagógico deve incitar o desvelamento da realidade opressora e fomentar uma percepção cada vez mais profunda das necessidades de classe. Esse processo visa à construção de uma consciência de classe junto ao povo, em que os interesses individuais se entrelaçam com os interesses da coletividade, fortalecendo a organização e a mobilização popular com um enfoque político (Henriques; Torres 2009).

CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Figueiredo (2009) argumenta que a história da Educação Popular se entrelaça com a trajetória das políticas de educação em massa, estruturadas pelas classes dominantes para atender aos seus interesses, ajustando-se a determinadas conjunturas históricas. Ao mesmo tempo, essa história representa a interação entre os projetos educacionais populares de resistência e a luta concreta pela transformação de uma estrutura política opressora.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, o contexto global e, em particular, o brasileiro, voltaram-se para a defesa de ideais democráticos, colocando a educação no centro das mobilizações sociais. Buscava-se, então, uma política educacional de base, que fosse além da simples alfabetização, promovendo a participação popular e a construção de um projeto de sociedade mais humana (Pereira; Pereira, 2010).

Esse projeto educativo visava proporcionar um novo ajuste social que beneficiava as classes populares, e, a partir da década de 1950, educadores passaram a ver a educação como uma via de difusão de ideais progressistas, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade social. De acordo com Silva (2016), o processo educativo deveria oferecer aos educadores e educandos a oportunidade de refletirem sobre o contexto social e sobre os meios necessários para transformá-lo.

No final dos anos 1950, vários movimentos sociais passaram a discutir a educação sob uma perspectiva política e social, preocupando-se com a formação crítica dos cidadãos e com a libertação dos alunos do pensamento ideológico dominante, visando à transformação da sociedade (Silva, 2016). Entre esses movimentos, destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado no Nordeste em 1962. Nessa época, o Nordeste era uma das regiões mais pobres do país, com aproximadamente 15 milhões de analfabetos em uma população de cerca de 25 milhões (Freire, 1967). Sob a orientação de Paulo Freire, o MCP adotou o método de alfabetização por meio de debates em grupo e círculos de cultura, com o objetivo de promover reflexões sobre a vida cotidiana e sobre as dificuldades enfrentadas na realidade (Silva, 2016).

Movimentos como o MCP foram interrompidos com a instauração da Ditadura Militar (1964-1985), e seus líderes foram perseguidos após o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5). As autoridades militares temiam que as ideias dis-

seminadas por grupos de cultura e Educação Popular pudessem comprometer o controle do processo político no país (Pereira, 2010).

No final dos anos 1970, em meio à crise do regime ditatorial, diversos movimentos sociais ressurgiram no Brasil, e, nos anos 1980, educadores e sindicatos deram início à construção de entidades progressistas em âmbito nacional. Essas organizações mantinham uma perspectiva crítica sobre o papel político e social da educação, defendendo a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social e com a democracia (Pereira, 2010).

Nesse sentido, segundo Figueiredo (2009), diversos movimentos contra-hegemônicos emergiram, especialmente com o fortalecimento das práticas de educação de base e a disseminação do Método Paulo Freire. Esses movimentos, promovidos por grupos sociais progressistas, buscaram estruturar uma Educação Popular efetivamente direcionada aos interesses das classes populares, com o objetivo de transformar as relações políticas que caracterizam a sociedade brasileira. Composta por setores heterogêneos — incluindo intelectuais, políticos, estudantes, liberais, correntes marxistas e grupos religiosos —, essa mobilização, apesar de suas diferenças internas, convergia em torno de um propósito comum: fomentar a conscientização das camadas populares, capacitando-as a desenvolver uma compreensão crítica das estruturas capitalistas que sustentam a sociedade.

Esses movimentos, indo além do discurso progressista, foram responsáveis pela formulação de modelos pedagógicos inteiramente novos, voltados à valorização da cultura popular e ao reconhecimento das condições de existência das classes populares, promovendo uma educação que respeitasse e dialogasse com sua realidade concreta.

Portanto, a partir da análise dos eventos que constituem a trajetória da Educação Popular no Brasil, observada sob a relação dialética entre os interesses de classe que permeiam a realidade brasileira, compreendemos que essa história reflete os diversos projetos de dominação, organização e transformação do mundo social, conforme expressos pelas distintas classes sociais (Figueiredo, 2009).

PRÁXIS EM FREIRE

A análise do conceito de práxis em Paulo Freire está intimamente ligada às noções de diálogo e ética. Freire concebe a prática educativa como uma práxis

que é simultaneamente ética e política. A dimensão ética da prática educativa deriva da visão de ser humano como um ente incompleto e em constante processo de formação, cuja humanidade se constrói através da produção de sua própria existência como ser sociocultural. Assim, a educação, enquanto prática social, é resultado da ação e da reflexão do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. Nesse processo de constituição da práxis educativa, distinguem-se essas duas atividades fundamentais que se interligam na construção do ser humano em sua totalidade (Silva, 2022).

Nesse contexto, para Freire, a práxis é entendida como um conjunto de ideias orientadas à transformação da realidade social e à construção histórica do mundo (Carvalho; Pio, 2017). Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire define a práxis como a reflexão crítica sobre o mundo, cujo objetivo é transformá-lo, sendo indispensável para superar a relação opressor-oprimido. Segundo o autor, a mudança da estrutura social, política e econômica, marcada por injustiças e sustentada pelos valores do capitalismo, só pode ocorrer com a inserção crítica das camadas populares em suas próprias realidades, um processo garantido pelo método dialógico. Nesse contexto, o diálogo permite o movimento entre a realidade e a consciência, conduzindo a uma compreensão crítica e transformadora do mundo (Gutiérrez, 1988).

A pedagogia freireana, portanto, baseia-se no diálogo, na reflexão e na ação, com vistas a transformar a realidade e construir coletivamente a consciência crítica da humanidade, por meio de uma práxis libertadora e revolucionária (Carvalho; Pio, 2017). A práxis torna-se central na criação de uma educação emancipadora, pois é através dela que os indivíduos se afirmam como sujeitos históricos, superam a alienação e buscam sua libertação frente ao sistema opressor.

Nesse caminho para a libertação humana, Freire atribui à práxis o papel de fundamento essencial da ação e da luta. Ela é o meio pelo qual se rompe com as idealizações e se revela o caráter alienante das relações entre opressor e oprimido. Para ele, é fundamental que os oprimidos identifiquem os mecanismos de opressão e se organizem na luta por sua libertação (Carvalho; Pio, 2017). Freire (2005) propõe, assim, a superação da dicotomia entre ação (prática) e reflexão (teoria), defendendo que ambas formam uma unidade inseparável.

Nesse sentido, ao refletirem sobre a questão social, os oprimidos iniciam um processo de desocultação da realidade opressiva e adquirem o engajamento necessário para transformar essa realidade. Em outras palavras, a práxis

se constitui pela unidade dialética entre ação e reflexão, que, ao se retroalimentarem, promovem a constante (trans)formação do ser humano e de seu mundo (Carvalho; Pio, 2017).

Dessa forma, a reflexão contínua dos oprimidos sobre sua condição concreta é essencial, pois gera questionamentos, críticas e sugestões, que impulsionam a prática e possibilitam a superação do estado de alienação e inércia imposto pelas estruturas capitalistas hegemônicas e opressoras (Carvalho; Pio, 2017). Dessa forma, Freire propõe uma educação problematizadora, humanizadora e progressista, fundada na práxis e na educação crítica, capaz de romper com o ensino tradicional bancário, que, em sua visão, perpetua a alienação das classes populares e fortalece as injustiças sociais.

Portanto, a educação, enquanto prática reflexiva, desempenha um papel fundamental na formação do ser humano como agente transformador do mundo, guiado por intencionalidades. O indivíduo antecipa mentalmente os objetos de sua ação, resultando em produtos de sua atividade vital que possuem uma dualidade de existência: ideal e material. A dimensão ideal representa a atividade teórica que orienta a prática, enquanto a dimensão material reflete a ação prática que concretiza os objetivos pretendidos. Nesse contexto, os processos educativos visam à formação humana estabelecida socialmente, caracterizando a educação, segundo Freire, como um ato ético-político que busca formar sujeitos éticos capazes de viver em sociedade (Silva, 2022).

CRÍTICA AO ENSINO BANCÁRIO

Na concepção de educação bancária, o processo de ensino ocorre de forma tecnicista, desconectado das questões sociais e desprovido de significado. O educador assume a função de agente principal e “preenche” os educandos com conteúdos que constituem uma narrativa rígida e descontextualizada. Nessa abordagem, os alunos apenas memorizam mecanicamente o conteúdo transmitido. Para Freire (2005), os conhecimentos transmitidos nesse modelo educacional são como “vasilhas” que o educador “enche”, de modo que o ato de educar se transforma em simples depósito de informações, no qual os educandos apenas recebem passivamente esses conteúdos.

Nesse sentido, o ensino bancário, o método pedagógico-dialógico que enfatiza a práxis — ação e reflexão — e a integração com questões sociais é ignorado. O aprendizado é então reduzido à memorização mecânica, o que

desestimula a reflexão e a criticidade. Em Pedagogia da Autonomia, Freire (2020) ilustra essa relação, apontando que o educando, ao memorizar sem criticar, age como um “intelectual memorizador” que reproduz conteúdos decorados, sem buscar entender o contexto em que está inserido. Ele repete o que leu, mas não se arrisca a construir algo original e pensa de maneira mecanicista, desconectada das realidades de sua comunidade.

Nessa perspectiva, em Pedagogia do Oprimido (2005), Freire condena o ensino bancário, destacando sua natureza imposta, sem espaço para criatividade, transformação ou questionamento. Nessa relação, o educador é o que sabe, enquanto os educandos são os que não sabem; o educador pensa e os educandos são meramente “pensados”; o educador opta e prescreve, e os educandos seguem passivamente suas orientações. Esse modelo transforma o educador no sujeito do processo, enquanto os educandos se tornam objetos privados de qualquer possibilidade de participação ativa. De acordo com Freire, na educação bancária:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem sua prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele. O educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- i) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2005, p. 68).

Nesse contexto, a educação bancária reduz a aprendizagem a uma “experiência narrada” pelo educador, em vez de uma “experiência vivida” pelos educandos. Isso leva à ausência de consciência crítica na população, que, por falta de envolvimento no mundo, deixa de se reconhecer como agente transformador da realidade. Nesse sentido, a ausência de criticidade faz da educação

bancária um mecanismo para a formação de indivíduos ajustados ao sistema, que reproduzem a cultura e as normas impostas pelas classes dominantes, tornando a educação um instrumento de adaptação ao *status quo* (Brighente, 2016).

Segundo Júnior e Pacheco (2009), a prática da educação bancária, ao ignorar o caráter inacabado e em contínua construção dos sujeitos, impede-os de alcançar sua vocação ontológica de ser mais. Na perspectiva de Paulo Freire, o ser humano é constantemente impulsionado à busca de seu aprimoramento integral – uma tarefa de construção e reconstrução permanentes. Como seres relacionais, os indivíduos encontram sua completude apenas em relação ao outro, assumindo assim uma condição de incompletude e inacabamento.

A educação bancária, porém, apresenta uma contradição fundamental: ao confrontar-se com o mundo objetivo, ela distorce a vocação humana de ser mais, negando aos sujeitos sua humanização e a possibilidade de realizar plenamente suas potencialidades. Em vez disso, essa prática perpetua condições de opressão que mantêm as desigualdades, favorecendo uma pequena elite que concentra a riqueza social produzida, enquanto a maioria da população é relegada a condições desiguais. Dessa forma, uma característica central dessa prática educacional é a manipulação da realidade, que, ao doutrinar os educandos, elabora uma visão fatalista da situação histórica de homens e mulheres, reforçando a perpetuação da opressão (Júnior; Pacheco, 2009).

Portanto, ao contrário da educação bancária, a prática libertadora visa a formação de sujeitos políticos conscientes, permitindo que, ao adquirirem consciência crítica, façam escolhas e intervenham em sua própria história, compreendendo que as condições sociais não são fatalidades, mas construções históricas. Freire vê a educação como prática de dominação no modelo bancário, ideal para disseminar uma ideologia elitista e autoritária, negando aos educandos a condição de sujeitos históricos capazes de construir uma sociedade mais justa e humana. A educação bancária, portanto, serve aos interesses do sistema capitalista, promovendo indivíduos passivos e alienados que, ao serem disciplinados e produtivos, contribuem para a reprodução do modelo econômico sem questionar suas premissas (Brighente, 2016).

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS LIBERTADORA

Paulo Freire (2019) considera que a educação popular cumpre um papel de denúncia da opressão e de anúncio da liberdade, promovendo uma liberta-

ção frente à ideologia autoritária que sufoca a sociedade. Quando aplicada de forma ampla em uma sociedade dividida por classes, a educação popular torna-se um verdadeiro “nadar contra a correnteza”, pois associa o conhecimento científico ao desvelamento da realidade e fomenta a participação popular na transformação social, visando a superação das injustiças sociais.

Por meio da educação popular, homens e mulheres, com uma prática educativa crítica, podem reconhecer-se como seres sociais e históricos. Em oposição à prática de dominação, representada pelo modelo bancário de ensino que busca a adaptação dos indivíduos ao status quo, a prática libertadora afirma a capacidade dos sujeitos de interferir e recriar a realidade social. Segundo Freire (2020), o mundo “não é”, mas “está sendo”; o ser humano, portanto, não deve limitar-se a adaptar-se ao mundo, mas a transformá-lo, assumindo-se como sujeito da história, da cultura e da política.

De acordo com Júnior e Pacheco (2009), a lógica que sustenta essa abordagem determinista é responsável por incutir ideias nos indivíduos que favorecem a perpetuação da opressão, muitas vezes sem que estes tenham plena consciência de sua condição real no mundo, ou seja, como oprimidos – incluindo trabalhadores, movimentos sociais, estudantes de baixa renda, organizações de moradores de bairros, entre outros. Quanto mais recursos são disponibilizados para essa finalidade, maior se torna o poder de dominação exercido sobre os oprimidos.

Nesse sentido, ao conceber homens e mulheres como seres mecânicos, sujeitos a ajustamentos e adaptações, essa abordagem os distancia das possibilidades de criação e transformação da realidade, evidenciando, mais uma vez, a negação da vocação de “ser mais”. Essa prática se manifesta de forma violenta não apenas nos ambientes formais de aprendizado, como escolas, universidades e cursos técnicos, mas também na vida cotidiana, afetando a maneira como os indivíduos se relacionam entre si e com o mundo em geral (Júnior; Pacheco, 2009).

Nesse sentido, a realidade, para a educação popular, não é imutável, mas deve ser encarada como passível de transformação. A ideia de que as coisas “são assim” reflete um discurso ideológico que visa manter o status quo e evitar a mudança. Ao negar essa visão pessimista e afirmar que a transformação é possível, contrapõe-se à ideologia reacionária da impossibilidade (Pereira; Pereira, 2010).

Logo, a Educação Popular revela-se fundamental para reverter a atual perspectiva educacional baseada nessa lógica capitalista. Segundo Freire (2020), é imprescindível expor a ideologia que sustenta o discurso neoliberal, que busca convencer a sociedade de que a realidade atual é inquestionável. Esse discurso sugere que apenas os mais aptos organizam o mundo e que os ideais de sonho, utopia e mudança são obstáculos para o progresso dos que realmente produzem.

Sendo assim, a educação popular visa formar sujeitos capazes de atuar politicamente, participando ativamente na transformação de suas realidades e da sociedade. A educação, nesse sentido, torna-se um instrumento essencial para resgatar a humanidade dos indivíduos, devolvendo-lhes a capacidade de ação e responsabilidade coletiva em prol de uma sociedade centrada no ser humano (Maciel, 2011).

A educação, específica da condição humana, ao buscar a superação da ordem social injusta, constitui-se em um ato de intervenção no mundo (Freire, 2020). Freire (2005) reforça que apenas uma práxis autêntica — ação e reflexão transformadoras — pode libertar o ser humano das condições opressoras, pois sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Frente a uma sociedade baseada na desigualdade, a educação popular emerge como ferramenta essencial para a superação da ordem social vigente, pois une a reflexão crítica e a ação prática em uma práxis que efetivamente transforma o mundo.

Segundo Betto (2018), a educação popular deve ser um processo autônomo, onde a própria base atua como sujeito central. Isso significa que os educandos precisam ter espaço para dirigir o processo educativo, participando de discussões, reflexões e avaliações sobre suas práticas. Com essa autonomia, surgem formas de organização criadas a partir das necessidades da base, evitando modelos prontos estabelecidos por grupos que não dialogam com o cotidiano das classes populares.

Esse processo transforma o educador, que passa a ser também reeducado pelos educandos, promovendo condições para que ambos atuem no desenvolvimento da base. Betto (2018) observa que, devido ao sistema educativo estar impregnado pela ideologia dominante, o educador tende a reproduzir essas mesmas ideias, ainda que adote uma postura crítica. Logo, a educação popular só se realiza quando o educador, igualmente em transformação, desconstrói o entendimento de seu saber e se permite aprender com a base.

À luz disso, a educação sob uma perspectiva libertadora exige a dialogicidade e, conseqüentemente, uma leitura coletiva do mundo. Paulo Freire afirma

que é a partir dessa compreensão – do nível de percepção dos educandos e de sua visão de mundo – que se torna viável organizar um conteúdo que promova a libertação. O processo educativo, assim, deve instigar os educandos a explorar camadas cada vez mais profundas e amplas do conhecimento. Essa é uma das principais funções do diálogo, que se estabelece quando o educador identifica temáticas significativas para os educandos e busca entender suas percepções sobre o mundo vivido (Assumpção *et al.*, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, este trabalho buscou demonstrar a relevância da Educação Popular como ferramenta de transformação social e desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva, com base nos conceitos de Paulo Freire. A Educação Popular, diferentemente dos modelos tradicionais e bancários, não se limita a transmitir conhecimentos preestabelecidos, mas engaja educandos e educadores em um processo contínuo de diálogo e práxis. Através dessa prática, o educando é instigado a refletir criticamente sobre a realidade social, desenvolvendo uma compreensão mais profunda das estruturas de opressão que sustentam as desigualdades sociais.

Destaca-se que, ao assumir o compromisso de incentivar uma leitura crítica do mundo, a Educação Popular reafirma a importância de uma educação transformadora que vá além das exigências formais e ideológicas do Estado. Em vez disso, ela fortalece o papel do indivíduo e das massas populares como agentes de mudança social, enfatizando a participação ativa e coletiva na construção de uma sociedade mais justa.

Assim, Freire propõe uma pedagogia que não apenas conscientiza, mas também empodera, promovendo um senso de responsabilidade social e solidariedade que extrapola as paredes da sala de aula.

A prática dialógica e a valorização das vivências dos educandos formam o núcleo da proposta freiriana, que desafia a lógica hegemônica da adaptação e alienação. Nesse contexto, o papel do educador vai além da instrução: ele se torna um facilitador da transformação, alguém que busca e promove a consciência crítica coletiva e a organização das classes oprimidas em torno de objetivos comuns. O processo educativo, portanto, não se reduz à simples transmissão de conhecimento, mas se torna um processo de libertação e de construção da identidade individual e coletiva.

Assim, conclui-se que a Educação Popular, ao promover uma prática emancipatória e crítica, tem o potencial de superar a opressão ao estimular a conscientização e a ação transformadora. Ao desenvolver uma perspectiva educacional fundada na liberdade e na transformação, ela contribui não apenas para o crescimento intelectual dos sujeitos, mas também para a criação de uma sociedade em que todos possam exercer sua plena cidadania e autonomia, elementos essenciais para a construção de um futuro mais equitativo e solidário.

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BÜLL, G.T. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do serviço social. **SER Social**. Brasília, v. 12, n. 29, p. 83, 2011.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUITA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 165, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública da cidade de São Paulo**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular: desafios para uma política nacional. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 2012. Disponível em: Acervo Paulo Freire. Acesso em: 16 out. 2024.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e Práticas Diversas Cimentadas por uma Causa Comum. Disponível em: www.proceedings.scielo.br. Acesso em: 21 out. 2023.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 4, 2016.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de Paula; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MACIEL, F. K. O pensamento de Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2, p. 328-339, 2011.

PEREIRA, F. F. D.; PEREIRA, D. E. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de outro mundo possível. **Revista Histedbr on-line**, v. 10, n. 40, p. 75-84, 2010.

SILVA, L. A. Abordagem histórica da educação popular: reflexões em torno do pensamento freireano. **Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental**, v. 1, 2016.

SILVA, N. A. O conceito de práxis em Paulo Freire e suas implicações para o quefazer educativo de professores/professoras na escola pública. 2022. 16 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.013

UMA AUTOBIOGRAFIA BIOGRÁFICA: LEITURA DO MINICONTO DE UM ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Cyntia dos Santos Jorge¹
Analice de Oliveira Martins²

RESUMO

Considerando que a socioeducação pretende auxiliar os adolescentes a ressignificar suas trajetórias e a construir novos projetos de vida, e que a produção textual de um adolescente em conflito com a lei é uma forma de existir no mundo, objetiva-se investigar a escrita de si e as ficções de autoria existentes no miniconto “sujeito” de um adolescente socioeducando em cumprimento de medida socioeducativa. Para tanto, procede-se à investigação de natureza qualitativa, pois analisa um conjunto de fenômenos humanos que compreendem a realidade social, baseando-se nas reflexões de Minayo (2009); além de descritiva e exploratória, fundamentando-se em levantamento bibliográfico e em experiências, com Prodanov e Freitas (2013). O estudo aborda os temas da adolescência e da socioeducação, a partir de Pinto e Silva (2014) e Bisinoto *et al.* (2015); do tipo textual narrativo e dos gêneros textuais conto e miniconto, com base em Bosi (s. d.), Vieira (2015) e Koch (2021); e das Escritas do Eu e Ficções da Autoria, sob a ótica de Sibilía (2008) e Lejeune (2014). Deste modo, observa-se que a narrativa ficcional expressa no miniconto, pela verossimilhança, dá voz a outras subjetividades, resultando no pacto autobiográfico, o que permite concluir que narrar é uma forma de textualizar a realidade que se experiencia, o que resulta em uma autobiografia biográfica, uma vez que o miniconto é testemunho de si e enuncia uma voz coletiva.

Palavras-chave: Socioeducação, Miniconto, Ficção, Autobiografia.

1 Mestre e Doutoranda pelo Curso de Cognição e Linguagem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, cyntiasj@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Estudos de Literatura, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RIO, analice.martins@terra.com.br.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho³ tem como tema de estudo a socioeducação, que traz como objetivo auxiliar os adolescentes a ressignificar suas trajetórias e a construir novos projetos de vida. O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) é um órgão, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem a responsabilidade de promover a socioeducação no Estado do Rio de Janeiro. Um departamento integrante do Sistema de Garantia de Direitos, responsável pela execução de atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei – baseados nos preceitos da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 e nos elencados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Esta pesquisa aconteceu no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) de Campos dos Goytacazes/RJ, uma unidade do DEGASE, de atendimento aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de semiliberdade.

Um miniconto produzido em um dos encontros da pesquisadora com os socioeducandos, na sala de leitura *Graciliano Ramos*, de uma unidade socioeducativa, é o objeto de estudo deste trabalho, o qual é lido, a partir da teoria das Escritas do Eu e Ficções da Autoria, que analisa produções narrativas e ficções subjetivas. Essas produções envolvem pormenores, como escolha de um gênero, por meio do qual os textos circulam; análise dos sujeitos autores dos discursos; verossimilhança; além de outras questões, indubitavelmente, imbricadas; tendo como justificativa a produção textual de um socioeducando ser uma forma de existir no mundo.

O questionamento para esse trabalho surgiu a partir da inquietação de como a ficção do miniconto de um adolescente em conflito com a lei pode representar a escrita de si e dos eus de tantos outros socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa. Acredita-se que a narrativa ficcional expressa no miniconto, pela verossimilhança, dá voz a outras subjetividades, resultando no pacto autobiográfico (Lejeune, 2014). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, uma vez que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo,

3 Este capítulo é resultado de pesquisa de campo em uma unidade socioeducativa, com discussões teóricas a partir de referências bibliográficas da disciplina *Escritas do Eu e Ficções da Autoria*, ministrada pela Professora Doutora Analice de Oliveira Martins, do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

2009, p. 21), ou seja, um conjunto de fenômenos humanos que compreendem a realidade social. É também descritiva e exploratória, pois se fundamenta em levantamento bibliográfico e em experiências (Prodanov; Freitas, 2013).

O objetivo geral deste estudo é investigar as narrativas presentes no miniconto “sujeito”, produzido por um socioeducando em cumprimento de medida socioeducativa, com base nas reflexões teóricas de Lejeune (2014) e Sibilia (2008). A investigação busca compreender como a escrita de si, nesse contexto específico, opera como um mecanismo de expressão pessoal e coletiva, revelando camadas de subjetividade que transcendem o individual para atingir um nível de enunciação coletiva. Ao utilizar o conceito de pacto autobiográfico de Lejeune (2014), a pesquisa examina como o socioeducando, ao contar sua própria história, cria uma ficção que, embora breve, está profundamente enraizada em experiências reais e compartilhadas. Já as contribuições de Sibilia (2008) permitem uma análise mais ampla sobre a ficção de autoria e a necessidade de criação de narrativas próprias como forma de existência e resistência, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como o vivido pelos adolescentes socioeducandos. Portanto, a análise do miniconto não só ilumina as subjetividades individuais, mas também oferece uma visão sobre as dinâmicas coletivas presentes na experiência socioeducativa.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos adotados neste estudo seguiram uma abordagem qualitativa, conforme delineado por Minayo (2009), que destaca a importância de explorar os significados, motivações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos. Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de interpretar os fenômenos sociais de maneira profunda e contextualizada, permitindo uma compreensão detalhada das experiências vividas pelos adolescentes em conflito com a lei. A pesquisa qualitativa é particularmente apropriada para estudos que envolvem sujeitos em situações de vulnerabilidade, uma vez que busca capturar a complexidade das interações humanas e os significados atribuídos a essas vivências.

Para a coleta de dados, foram empregadas técnicas que incluíram tanto a observação participante quanto a observação não participante. A observação participante envolveu a imersão da pesquisadora nas atividades desenvolvidas com os socioeducandos, o que permitiu uma interação mais próxima e a coleta

de informações diretamente das práticas e discursos dos adolescentes durante os encontros. Essa proximidade favoreceu uma análise mais detalhada dos comportamentos, interações e respostas dos participantes às propostas de leitura e produção textual. Já a observação não participante foi realizada em vários momentos, nos quais a pesquisadora adotou uma postura mais distanciada, permitindo uma análise mais objetiva das dinâmicas do grupo e das reações dos adolescentes, sem interferir diretamente no ambiente.

As atividades de leitura e escrita, realizadas na sala de leitura “Graciliano Ramos”, em uma unidade socioeducativa, proporcionaram um ambiente em que os socioeducandos puderam expressar seus sentimentos e narrativas pessoais. Para a análise dos textos produzidos, optou-se pela abordagem interpretativa, com base nas teorias das Escritas do Eu e Ficções da Autoria, visando compreender como a escrita de si reflete as experiências vividas pelos adolescentes em conflito com a lei.

Cabe ressaltar que todas as atividades realizadas com os adolescentes foram anteriormente aprovadas pela instituição, uma vez que eram coordenadas por uma servidora pública responsável pela sala de leitura, o que garante respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Foram seguidos rigorosamente os procedimentos de confidencialidade e anonimato dos participantes, assegurando que suas identidades fossem preservadas em todas as fases do estudo.

Em suma, a metodologia deste estudo seguiu padrões éticos e metodológicos, visando não apenas a obtenção de dados válidos e confiáveis, mas também o respeito à dignidade e às experiências dos adolescentes, criando um espaço em que suas narrativas pudessem emergir de maneira genuína e significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar em adolescência é, indubitavelmente, vinculá-la ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 (BRASIL, 1990), que representou um marco legal e regulatório nacional nas políticas de atenção à infância e à adolescência. Segundo o Estatuto:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e **adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.**

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (Brasil, 1990, grifos nossos).

O adolescente é definido pelo ECA como a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. O estatuto garante a esse grupo o direito à proteção integral, priorizando seus direitos à saúde, educação, convivência familiar, e o desenvolvimento pleno como cidadão. O adolescente é visto como sujeito de direitos, em fase de desenvolvimento, e que necessita de um cuidado diferenciado em relação aos adultos, inclusive em casos de conflitos com a lei.

No início da década de 1990, quando foi promulgado o ECA, a expressão socioeducação surgiu, pela primeira vez, no segundo livro do Estatuto, que traz as medidas socioeducativas – medidas específicas de ação do Estado para adolescentes autores de atos infracionais (Bisinoto *et al.*, 2015). A socioeducação é uma prática pautada em um conjunto articulado de ações, as quais se aproximam da educação e do desenvolvimento do potencial dos jovens, de acordo com Pinto e Silva (2014). Nesse sentido, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), estabelece que

Ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a **elaboração de um projeto de vida**, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, **é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas** (Brasil, 2006, p. 52, grifos nossos).

O SINASE evidencia que o maior objetivo da socioeducação é o favorecimento da elaboração de um projeto de vida. Para atingir esse objetivo, são necessários acontecimentos que estimulem autonomia, solidariedade, bem como competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. Esses estímulos, por sua vez, oportunizam ao adolescente uma criticidade em relação à realidade que experienciava antes do cometimento do ato infracional e, conseqüentemente, em relação às experiências que deseja vivenciar após o cumprimento da medida socioeducativa.

Percorrendo esse objetivo, esta pesquisadora, que coordenou atividades de leitura na sala de leitura *Graciliano Ramos*, da unidade socioeducativa, propôs

aos socioeducandos que elaborassem produções, utilizando vários gêneros textuais, que tivessem como objetivo a escrita de si, para comporem um livro, ainda artesanal, dos adolescentes do CRIAAD Campos. Repente, desenho e miniconto são exemplos de gêneros textuais utilizados para expressar os sentimentos dos socioeducandos sobre si mesmos. Restou a este trabalho, portanto, apresentar o miniconto produzido por um socioeducando como objeto de análise, o que acontecerá após uma breve discussão sobre o conto e sobre o miniconto.

DO CONTO AO MINICONTO – GÊNEROS DA TIPOLOGIA NARRATIVA

O gênero textual miniconto, objeto de análise deste trabalho, nasce a partir de outro gênero, o conto. Ambos são pertencentes à tipologia textual narrativa, cujo objetivo é contar um ato ou acontecimento. As palavras de Koch (2021, p. 63) são esclarecedoras nesse sentido, pois

As sequências narrativas apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas.

A autora chama a atenção para um dos principais aspectos do tipo textual narrativo, o temporal, pois há uma relação de anterioridade e posterioridade, contada por um narrador, em determinado tempo e espaço, envolvendo personagem(ns).

Um dos gêneros textuais mais citados para se referir a esse tipo textual é o romance, que apresenta os componentes do tipo narrativo, escrito em prosa e mais extenso. Porém, na ficção contemporânea, de acordo com Bosi (s. d.) surgiu outro gênero textual, que alcançou um patamar de conhecimento tal como o do romance: o conto.

“O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea” (Bosi, s. d., p. 7). Esse modo a que o autor está fazendo referência é o modo breve, curto, de apresentar os mesmos elementos do texto narrativo, em poucas páginas: uma narrativa curta que “[...] condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção” (Bosi, s. d., p. 7).

Se o conto já era uma novidade em relação à brevidade da narração, o que se poderia dizer a respeito de um gênero novo, também nascido na con-

temporaneidade, tendo como referencial a literatura modernista, com valores fracionados, o miniconto? Para uma pergunta retórica como essa, a resposta não teria outro caminho que a do diálogo com o modernismo iniciado na Semana de Arte Moderna de 1922:

O miniconto brasileiro contemporâneo (e estamos pensando em escritores como Marina Colasanti, João Gilberto Noll, Ivana Arruda Leite, Fernando Bonassi, Verônica Stigger, e muitos outros) **dialoga**, assim, **não só com a literatura do primeiro modernismo, como também com a produção posterior**, estabelecendo um notável processo de aproximação e alinhamento entre autores que buscaram em suas obras **dizer o máximo com o mínimo, usando, para isso, a narrativa curta como parâmetro** (Vieira, 2015, p. 78, grifos nossos).

A lógica de aproximação, especialmente no que diz respeito à brevidade, mantém-se como uma característica central do miniconto contemporâneo. Essa concisão é o que permite ao gênero explorar de forma intensa e precisa os elementos essenciais da narrativa — enredo, personagem, tempo, espaço e narrador — condensando todos eles em um espaço reduzido, sem perder a profundidade e a capacidade de impactar o leitor. Mesmo com poucas palavras, o miniconto consegue transmitir uma história completa, repleta de significados, que muitas vezes exigem uma leitura atenta e reflexiva para desvendar suas camadas de interpretação. No caso do miniconto produzido por um socioeducando, essa economia de palavras não implica uma simplificação do conteúdo, mas sim uma intensificação da carga simbólica e emocional que os elementos narrativos carregam.

Cada detalhe — seja a escolha das palavras, o ritmo da narrativa ou o desenvolvimento dos personagens — assume uma importância ainda maior, pois deve contribuir de maneira eficiente para a construção do significado final. O tempo, por exemplo, pode ser trabalhado tanto no plano cronológico quanto no psicológico, enquanto o espaço pode funcionar como um símbolo das condições de vida ou das limitações impostas ao personagem. A perspectiva do narrador também é crucial, pois, ao ser inserida em uma estrutura tão breve, ela precisa ser clara e precisa para transmitir a subjetividade do protagonista de forma direta.

No contexto da socioeducação, essa lógica de brevidade é ainda mais significativa. O miniconto de um socioeducando, como o que será analisado a seguir, não é apenas uma peça literária; é também um testemunho de vida, uma

forma de resistência e de expressão pessoal. A brevidade, nesse caso, torna-se uma forma de enfatizar o caráter urgente e essencial da narrativa do adolescente, cujas vivências complexas e marcadas pela vulnerabilidade social são sintetizadas em poucas linhas, mas carregadas de significados profundos. Dessa forma, o miniconto transcende o simples exercício literário e se transforma em uma potente ferramenta de expressão e reflexão sobre a realidade do socioeducando, mostrando que, mesmo na limitação das palavras, pode-se contar uma história de grande densidade e relevância.

O MINICONTO DE UM SOCIOEDUCANDO À LUZ DAS ESCRITAS DO EU E FICÇÕES DA AUTORIA

Segundo Sibilía (2008), a ficção é uma necessidade, uma vez que todos nós somos eventos desses relatos. E se os relatos são a matéria de nos fazer sujeitos, ao leitor deste trabalho cabe a leitura do miniconto neste momento: “O sujeito só quer dormir e acordar no outro dia para ir embora” (socioeducando).

Um adolescente que não sabe ler e escrever é o autor desse texto. Esse fato não o impediu de participar da atividade e de utilizar a linguagem verbal oral para expressar uma escrita de si. Pelo seu relato, que foi classificado como miniconto por esta pesquisadora, o adolescente se estabeleceu enquanto sujeito. Interessante notar que a expressão sujeito, que é utilizada na reflexão teórica de Sibilía (2008), aparece na escrita de si do socioeducando, pois ambos utilizam a linguagem, ora para refletir sobre ficção, ora para, por meio da ficção, refletir sobre si e sobre a escrita de si.

Tanto o é, que “[...] é preciso escrever para ser, além de ser para escrever” (Sibilía, 2008, p. 33). O adolescente jamais poderia produzir um texto sem ser um socioeducando que cumpria medida socioeducativa na ocasião; além de no ato da escrita ele perceber que o é. A escrita ficcional do eu, nesse sentido, é um caminho que o leva a si mesmo.

O sujeito do miniconto é tanto personagem quanto protagonista, assumindo também o papel de narrador-personagem, o que lhe confere uma perspectiva intimista e subjetiva na narração. Esse duplo papel – o de quem conta e ao mesmo tempo vive a história – reforça a autenticidade e a profundidade emocional do texto, permitindo que o leitor adentre o mundo interno do personagem, vivenciando suas percepções e angústias de maneira direta. O enredo gira em torno do cumprimento da medida socioeducativa, mas não é apenas um

relato de fatos; é uma exploração da experiência subjetiva de quem está imerso nessa realidade, vivenciando um tempo predominantemente psicológico.

Os verbos “dormir” e “acordar” emergem como elementos centrais na construção desse tempo psicológico. Eles não apenas descrevem ações físicas, mas são carregados de significado simbólico. O ato de “dormir” durante os dias de semana torna-se uma metáfora para a suspensão da vida, o desejo de evitar o enfrentamento da realidade da unidade socioeducativa, um espaço de controle e limitação. Para o socioeducando, esses dias são marcados por uma espera passiva, uma tentativa de transcender o tempo cronológico e escapar da rotina desgastante e confinada da medida socioeducativa. “Dormir” torna-se, assim, uma forma de fuga, de desconexão do espaço em que se encontra e das obrigações que lhe são impostas.

Por outro lado, “acordar” assume o papel de um símbolo de liberdade e retorno ao convívio familiar e social. O socioeducando anseia por “acordar” na sexta-feira, pois esse verbo representa o momento de reencontro com o mundo exterior, com sua vida fora dos muros da instituição. O fim de semana torna-se o único espaço em que a vida real parece acontecer, o tempo em que ele volta a ser parte de uma dinâmica familiar e social mais ampla, longe das regras e limitações do sistema socioeducativo. A narrativa revela, portanto, uma dissociação entre o tempo cronológico (os cinco dias completos que precisa viver na instituição) e o tempo psicológico (em que a verdadeira vida parece pausada, aguardando o “acordar” que permitirá o retorno à liberdade).

O enredo, embora pareça simples na superfície – o ciclo semanal de permanecer na unidade de segunda a sexta-feira – carrega uma carga emocional densa, pois expõe o desejo profundo do socioeducando de evitar o sofrimento cotidiano que o cumprimento da medida impõe. Ele deseja “dormir” durante esse período, uma metáfora para o desejo de não participar ativamente desse tempo, de passar por ele de maneira anestesiada, esperando apenas pelo momento de “acordar” na sexta-feira e sair da instituição.

Para entender o desejo de fuga do tempo cronológico, a partir de uma percepção psicológica, é necessário constatar o que esse espaço socioeducativo representa, juntamente a tudo que com ele o adolescente convive. Há uma expressão de Petit (2009) que se aproxima da interpretação do adolescente sobre a unidade socioeducativa: “espaço de crise”. Essa terminologia faz referência a espaços que representam crise, ou instabilidade, seja social, familiar ou econômica, a que sujeitos estão submetidos. São espaços em que os sujeitos

precisam ser tocados pelo poder formador e transformador de algo. As unidades de socioeducação são uma base física para organização e funcionamento do programa de atendimento socioeducativo, que, apesar da lei do SINASE (Brasil, 2012) prever que não sejam espaços que se assemelhem a estabelecimentos penais, há regras a serem cumpridas, como horários para todas as atividades de alimentação, banho, lazer, etc; bem como a necessidade de assinatura de autorização para se sair da unidade, ou seja, com restrição de sua liberdade. Esse controle da liberdade gera sofrimento, portanto.

Nesses espaços de crise, de acordo com Petit (2009), é que precisam ser proporcionadas atividades educativas que os ajudem a construir novos projetos de vida, pois “[...] em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam descobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma” (Petit, 2009, p. 22). Uma oficina de leitura pode retirar cada um de sua solidão, além de fazer compreender, por meio das leituras e escritas de si, que os tormentos são compartilhados pelos que estão ao seu lado, de perceber que o mundo não é tão distinto daqueles que estão além das “grades”, o que representa uma questão de oportunidades (Petit, 2009).

Narrar para esses adolescentes é uma forma de desabafo e de sobrevivência (Lejeune, 2014), uma vez que a eles cabe, com tão pouca idade, o papel de cumprir a medida socioeducativa, confiando ao sistema socioeducativo sua formação, especificamente de pessoa em situação de desenvolvimento. Responder a uma medida socioeducativa gera sofrimento, relendo as palavras do socioeducando, o que o faz, indubitavelmente, nas escritas que o convidam a falar de si, a externar esse sentimento.

Uma “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular história de sua personalidade” (Lejeune, 2014, p. 16) é uma autobiografia. O socioeducando escreve no miniconto, em forma de retrospectiva, que se repete a cada semana – uma experiência de si, utilizando a narrativa em prosa como forma de linguagem; abordando, enquanto assunto, sua experiência individual, em situação de cumprimento de medida socioeducativa; além de ser adolescente, narrador-personagem e protagonista que narra essa história.

A leitura do miniconto impacta profundamente o leitor, não apenas pela concisão característica desse gênero, mas também pela maneira como a verossimilhança é construída de maneira envolvente. Ao apresentar uma narrativa

breve, o miniconto desafia o leitor a preencher as lacunas com sua própria interpretação e imaginação, o que amplia o efeito da mimese. A mimese situa-se nas “fronteiras ilimitadas do possível” (Costa, 2011, p. 53), o que significa que, embora a narrativa possa não ser inteiramente verdadeira, ela é construída de tal forma que o leitor a reconhece como possível, como algo que poderia acontecer ou até mesmo algo que ressoa com experiências vividas. A verossimilhança, portanto, é o pilar sobre o qual o miniconto constrói sua conexão com o leitor.

Essa verossimilhança não significa apenas que o miniconto deve retratar o real de forma literal. Pelo contrário, o conceito se expande para incluir tudo o que parece real, ou seja, aquilo que é crível dentro do universo narrativo criado, mesmo que seja uma ficção. A chave para a verossimilhança está na semelhança com a realidade, em como o leitor encontra traços de familiaridade, de experiências que parecem plausíveis ou que evocam emoções genuínas, mesmo que a situação descrita seja ficcional. Nesse sentido, o miniconto age como um espelho fragmentado da realidade, em que pequenos pedaços refletem diferentes facetas do real, sem, necessariamente, representar uma única verdade absoluta.

Ao “farejar” traços do real, como sugere Lejeune (2014), o leitor é levado a estabelecer um pacto implícito com o texto, aceitando sua ficcionalidade, mas ao mesmo tempo buscando nessa ficção elementos que ecoam a vida real. Essa busca por traços de veracidade na ficção é o que torna a leitura tão imersiva.

Esse efeito da verossimilhança é ainda mais poderoso quando a narrativa emerge de contextos marginalizados, como é o caso dos socioeducandos. A ficção que produzem não apenas reflete sua realidade social e psicológica, mas também dá voz a sentimentos e vivências que muitas vezes permanecem silenciados na sociedade. A verossimilhança, então, não se refere apenas ao quão “real” é a história contada, mas sim ao quão genuinamente ela transmite as emoções, os conflitos e as esperanças de quem a narra. É essa combinação entre o ficcional e o pessoal que torna esse miniconto uma forma de arte tão impactante, pois ele consegue capturar, em poucas palavras, uma gama profunda de significados, ao mesmo tempo em que mantém uma conexão íntima com a realidade experienciada por seu autor.

Quando o adolescente verbalizou seu texto, e esta pesquisadora o materializou na linguagem verbal escrita, no quadro branco, os demais socioeducandos, e eram outros três, leram e comentaram as palavras e a experiência do outro, chancelando, assim, o pacto autobiográfico. “O pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, da identidade, remetendo em última instância, ao nome

do autor, escrito na capa do livro” (Lejeune, 2014, p. 30). Ou seja, os leitores do miniconto creditaram-no como verdadeiro. A chancela, também explica Sibilia (2008, p. 37), [...] implica uma referência a alguma verdade, um vínculo com uma vida real e com o eu que assina, narra e vive o que se conta”. Os demais socioeducandos e esta pesquisadora, que também é uma leitora desse texto, verificaram verossimilhança com a vida real e com o socioeducando que assinou, narrou e viveu o que ele contou.

Nesse movimento de carimbar o pacto, os demais socioeducandos identificavam-se profundamente com o “sujeito” do miniconto, ao ponto de confessarem, eles próprios, que compartilhavam o mesmo desejo de escapar da rotina e das dificuldades diárias, querendo apenas “dormir” durante a semana para “acordar” no fim de semana, quando, para eles, a verdadeira vida se desenrola. Esse desejo coletivo, expressado inicialmente por um único socioeducando, ecoou entre os outros, estabelecendo uma conexão entre eles que transcendia o individual, criando uma espécie de voz coletiva. Todos estavam unidos pela mesma experiência de confinamento e restrição, pela mesma ânsia de fugir temporariamente de uma realidade opressiva.

Essa identificação mútua reflete uma das principais características da escrita de si: a capacidade de traduzir experiências individuais em algo com o qual outros podem se relacionar profundamente. A escrita autobiográfica não está apenas no domínio do eu isolado, mas muitas vezes expõe e revela as vivências daqueles que compartilham de situações semelhantes, ou seja: “uma autobiografia talvez não fale a verdade sobre somente eu narrador, pois resulta na exposição daqueles que dividem as experiências com esse eu” (Schittine, 2004, p. 101). Nesse caso, o miniconto do socioeducando não apenas expressa sua própria experiência, mas se torna um espelho para os outros, expondo as experiências comuns de todos que vivenciam a mesma realidade socioeducativa.

Essa exposição, entretanto, não é percebida de forma negativa pelos socioeducandos, como se fosse uma violação de sua intimidade. Pelo contrário, ao enxergarem-se naquele “sujeito”, os adolescentes sentem-se mais conectados uns com os outros. Aquele que parece ser um estranho ou distante é, na verdade, o mais próximo, porque compartilham não apenas a rotina imposta pela medida socioeducativa, mas também os sentimentos de alienação e a esperança de fuga temporária por meio do sono. O pacto autobiográfico, então, não é apenas entre o autor e o leitor, mas entre os próprios socioeducandos, que reco-

nhecem em suas narrativas comuns um sentido compartilhado de identidade e experiência.

Essa confissão de intimidade, por meio da escrita de si, reforça a ideia de que a autobiografia transcende a simples revelação pessoal. Ela revela a rede de relações que conecta os indivíduos em suas experiências, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como é o caso dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Ao escrever sobre si, o socioeducando está, na verdade, expondo uma realidade que é coletiva, mostrando que suas experiências, desejos e frustrações são também os de seus pares. Esse fenômeno é amplificado pela situação de confinamento, em que os adolescentes compartilham não apenas o espaço físico, mas também os mesmos sentimentos de perda de liberdade e a mesma expectativa por momentos de reconexão com o mundo exterior, nos finais de semana.

Assim, a escrita de si, nesse contexto, funciona como uma forma de resistência e sobrevivência emocional. Ao expor suas experiências e ao ver suas vivências refletidas nos outros, os socioeducandos validam mutuamente suas emoções e reforçam seus laços de solidariedade. Aquele que verbalizou primeiro o desejo de dormir e acordar apenas nos momentos de liberdade abriu uma porta para que os outros pudessem reconhecer e expressar seus próprios sentimentos. A narrativa individual, nesse sentido, se transforma em um testemunho coletivo, revelando a íntima conexão entre autobiografia e alteridade: o “eu” que narra é também o “nós” que vivencia.

Esse processo de partilha e reconhecimento é fundamental para a construção de uma identidade coletiva entre os adolescentes em conflito com a lei. Através da escrita de si, eles conseguem romper, ainda que momentaneamente, com a sensação de isolamento e encontrar um senso de comunidade, mesmo em um ambiente de restrição como a unidade socioeducativa. Dessa forma, a escrita autobiográfica não só narra a trajetória pessoal de cada um, mas também cria espaços de encontro e identificação, em que o particular se transforma em universal, e onde aquele que narra não está mais sozinho em sua experiência.

Portanto, a escrita de si no miniconto atendeu a todos os elementos da tipologia narrativa, de forma curta e arrebatadora, sendo uma autobiografia de um socioeducando, que enunciou sua experiência de cumprir a medida socioeducativa, com pacto autobiográfico chancelado pelos demais socioeducandos e pela pesquisadora autora deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, ao longo desse texto, sem intenções de exaurir o assunto, fazer apontamentos em torno da narrativa de um adolescente, que vive a experiência da socioeducação, enquanto alguém que está em conflito com a lei. As narrativas desses socioeducandos, assunto ainda pouco abordado em trabalhos acadêmicos, são recheadas de significados que evidenciam anseios e denúncias, de tantos anônimos, sobre cumprir uma medida socioeducativa. Narrar é uma forma de textualizar a realidade que experienciamos. Há muitas narrativas, que se utilizam de vários gêneros textuais, para falar de si, por intermédio da arte. O miniconto, aqui analisado, não é diferente de tantos outros exemplos, mas traz uma singularidade, por ser da autoria de alguém que não tem o domínio da leitura e da escrita. Ao de enunciar suas experiências, enquanto socioeducando, o adolescente escreveu sobre si, utilizando-se do gênero que tinha domínio naquele momento, o que não o impediu de participar da atividade. Por outro lado, a falta de domínio da leitura e da escrita precisou da atenção desta pesquisadora para escrever no quadro o texto verbal oral do socioeducando, e classificá-lo como miniconto, interpretando-o, junto aos demais adolescentes, naquele momento. Sem a mediação a atividade não poderia ter percorrido o caminho até este trabalho.

É importante resgatar uma citação de Freire (2000, p. 38) neste momento:

[...] não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, também, a sociedade muda.

A visão de Freire (2000) reforça que a transformação social não é um processo isolado e unilateral. A sociedade não mudará apenas por ações punitivas ou repressivas, mas pela reconstrução de valores, sonhos e esperanças, que só podem ser viabilizados por meio da educação. Nesse contexto, as atividades de leitura e produção textual promovidas nas unidades socioeducativas transcendem o simples ato de ensinar técnicas de escrita; trata-se de oferecer aos adolescentes uma oportunidade de reconfigurar suas identidades e narrativas pessoais, criando novas perspectivas sobre si mesmos e suas realidades.

Foi através de uma dessas atividades, em uma sala de leitura dentro da unidade socioeducativa, que um socioeducando, por meio de sua escrita auto-

biográfica, deu voz à sua história e, ao fazer isso, enunciou uma voz que ecoa a experiência coletiva de tantos outros adolescentes na mesma situação. O poder dessa escrita reside em sua capacidade de expressar a subjetividade do indivíduo, ao mesmo tempo em que revela as condições de vida e as emoções compartilhadas por aqueles que também vivem a mesma realidade. Assim, o texto autobiográfico não é apenas o testemunho de um, mas carrega em si as marcas e vivências de um grupo inteiro, tornando-se uma “autobiografia biográfica” — uma narrativa pessoal que se transforma em símbolo da experiência coletiva.

A expressão “autobiografia biográfica” reflete a natureza dual desse tipo de escrita, que narra tanto as experiências pessoais quanto as de outros que compartilham um contexto semelhante. O socioeducando, ao contar sua própria história, está simultaneamente contando a história de todos os que, como ele, enfrentam o desafio de viver em uma situação de vulnerabilidade, confinamento e, muitas vezes, de estigmatização social. A escrita autobiográfica, nesse caso, torna-se um canal para o reconhecimento e a validação dessas vozes, oferecendo-lhes um espaço para expressar suas angústias, esperanças e desejos de um futuro diferente.

É nesse ponto que a educação assume um papel decisivo, como defendeu Freire (2000). Ao promover o desenvolvimento crítico e a reflexão sobre si e sobre o mundo ao redor, a educação não apenas habilita os adolescentes para novas oportunidades no futuro, mas também lhes oferece, no presente, a possibilidade de se reconciliarem com suas próprias histórias. A escrita, especialmente em um contexto socioeducativo, se transforma em um meio de reconstrução de identidade, e a educação, como ferramenta principal, possibilita que esses jovens revejam suas trajetórias e, ao mesmo tempo, reconheçam que possuem o poder de reescrever seu futuro.

Portanto, a escrita autobiográfica que surge dessa experiência transcende o simples ato de colocar palavras no papel. Ela se transforma em um testemunho de transformação — tanto individual quanto coletiva. A atividade educativa dentro da unidade socioeducativa, baseada nos princípios freirianos de conscientização e humanização, oferece a esses adolescentes uma chance de refletir, transformar e, eventualmente, se reconectar com a sociedade de uma forma que valorize suas histórias e experiências. Freire (2000) nos lembra que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas é por meio dela que o processo de mudança se inicia. E, nesse sentido, cada narrativa, cada autobiografia

biográfica, representa uma pequena revolução no caminho para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, C.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; AMORIM, G.; SOUZA, L. A. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento Socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287145780007>. Acesso em: 16 set. 2024.

BOSI, A. **História Concisa da literatura Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/ Secretaria Especial de Direitos Humanos**. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

COSTA, L. M. da. **A poética de Aristóteles**: Mímese e verossimilhança. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KOCH, I. V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler, ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINTO, P.; SILVA, R. Socioeducação: que prática é essa? In: PAIVA, I. L.; SOUZA, C.; RODRIGUES, D. B. (Orgs.). **Justiça juvenil**: teoria e prática no sistema Socioeducativo. Natal: Editora da UFRN, 2014. p. 141-160.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHITTINE, D. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VIEIRA, M. H. B. Origens do miniconto brasileiro contemporâneo. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 28, p. 66-80, ago. 2015.

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.014

O LUGAR DA TEMÁTICA “EDUCAÇÃO DO CAMPO” NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CONEDU: MAPEAMENTO PRELIMINAR NOS E-BOOKS DO EVENTO (2020-2024)

André Augusto Diniz Lira¹
Emanuely Cristina de Souza Nascimento²
Géssica Quênia de Oliveira Alves³

RESUMO

O campo de estudos da Educação do Campo tem progressivamente ganhado visibilidade na produção acadêmica brasileira, ainda que existam muitas lacunas no sentido de uma melhoria das condições de oferta e de qualidade nessa modalidade de ensino. A consolidação do Congresso Nacional de Educação – CONEDU possibilitou o desenvolvimento de um acervo de pesquisas e experiências, desde as questões mais amplas de cunho político até aquelas mais voltadas para a realidade cotidiana de municípios pequenos em vários âmbitos do ensino e da escolarização. O objetivo desta pesquisa é analisar o lugar que a temática “Educação do Campo” ocupa na produção científica no CONEDU, considerando-se os capítulos publicados, no formato de e-books, no período 2020-2024. Apesar do evento também incorporar em sua programação as comunicações e os trabalhos em pôster, os requisitos para a produção de capítulos de livros são mais criteriosos; em geral, mais qualificada teoricamente e metodologicamente. Analisamos ainda, a autoria, as principais ênfases temáticas, metodológicas dessa produção, a proveniência da pesquisa, quando explicitada. Como resultados gerais, observamos que dos 52 e-books

1 Doutor em Educação pela UFRN. Professor Titular da UFCG. Tutor do PET-Pedagogia da UFCG, andreaugustoufcg@gmail.com

2 Pós-graduanda em História, Política e Gestão Educacionais pela UFCG. Graduada em Pedagogia pela UFCG, emanuelysouza58@gmail.com. Ex-integrante do PET-Pedagogia da UFCG.

3 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação UFCG, bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), gessicakkenia@gmail.com

analisados, 18 tinham trabalhos sobre a Educação do Campo, resultando em um total de 35 capítulos, dos quais 17 são ensaios e 18 pesquisas empíricas, entrecruzando diversas áreas do conhecimento educacional, enfatizando-se as seguintes temáticas e números de trabalhos: a) práticas pedagógicas no campo (13 trabalhos); b) políticas públicas para o campo (n= 9); c) formação docente para o campo (n=8); d) currículo para a educação do campo (n= 5). Desses trabalhos, 21 são de autoria coletiva e 14 são de autoria individual. Ao considerar o número de trabalhos como um todo publicados nos e-books analisados face às demais temáticas, ainda é um número pequeno. Ressalte-se, por fim, a importância desse evento, notadamente em dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas em municípios do interior do nordeste brasileiro.

Palavras-chave: Educação do campo, revisão sistemática, produção acadêmica.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, gestada dentro dos movimentos pelo campo e pela luta pela terra, é uma modalidade de ensino, regulamentada no ano de 2010 no Brasil, por meio da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Vale ressaltar que esse marco histórico é acompanhado de muitas lutas, travadas pelos povos do campo. A Educação do Campo parte do objetivo de alcançar direitos, reconhecer e valorizar a cultura e os saberes do povo do campo no processo educacional. Ademais, luta em prol da fomentação de políticas públicas que tragam o desenvolvimento para as comunidades do campo.

De acordo com Caldart (2004) no que se refere à luta por escolas do campo, a produção de trabalhos situados para garantir o direito à educação das crianças do campo começou na década de 80 a partir da mobilização das famílias sem-terra. Assim, a Educação do Campo surge no seio dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A Educação do Campo desponta como uma ferramenta indispensável a partir de sua função social e cultural na formação cidadã, contribuindo na consolidação do processo de afirmação dos povos do campo, como povo de cultura e de interesses diferenciados. Isso, tendo como princípio a construção de um projeto de escola que entende seus sujeitos e utiliza dessa realidade no processo educacional de fortalecimento dos povos, da cultura e do desenvolvimento do campo. Assim, como afirma Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 7): “um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações.”

Com base nesse expoente da Educação do Campo, este trabalho apresenta os resultados de uma revisão sistemática, cujo objetivo foi analisar o lugar que a temática “Educação do Campo” ocupa na produção científica do Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Com isso, foi realizado um levantamento dos trabalhos publicados em e-books que estão disponíveis no site da editora Realize, responsável pela publicação digital dos trabalhos do CONEDU. A relevância desta revisão sistemática justifica-se pelo lugar que esse congresso tem ocupado, em seus quase dez anos de existência, notadamente por meio de comunicações e publicações de pesquisas produzidas em pequenos municípios do nordeste brasileiro.

METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza bibliográfica. Conforme Gil (2002), no que se refere à pesquisa bibliográfica, essa é desenvolvida com base em resultados já elaborados. No caso deste trabalho, a pesquisa delineou-se por meio da análise bibliográfica de capítulos publicados, no formato de e-books, no período 2020-2024 e que tratassem da temática Educação do Campo em trabalhos publicados na plataforma Realize, oriundos do CONEDU.

A escolha por trabalhar com os capítulos de livro se deu pelo fato de que os requisitos para a produção desses materiais são mais criteriosos, em geral, os trabalhos nesta modalidade são mais qualificados teoricamente e metodologicamente. Desta forma, foram mais interessantes aos objetivos da pesquisa.

Foram analisados durante a investigação os trabalhos publicados em e-books com um recorte temporal entre 2020 a 2024. Apresentamos, nesta revisão sistemática, o quantitativo de trabalhos de Educação do Campo, a autoria dos trabalhos, as principais ênfases temáticas e metodológicas dessas produções e a proveniência das pesquisas, quando explicitadas nos trabalhos.

Seguindo o que indica Gil (2002), a investigação teve em sua fase inicial com o momento de leitura exploratória. Dessa forma, foi realizada a leitura dos resumos de todos os trabalhos para julgar aqueles que se adequavam ou não à pesquisa. Com o propósito de encontrar os trabalhos na plataforma da editora, foi feito o acesso de cada e-book sobre a temática investigada. Utilizamos inicialmente o seguinte descritor: Educação do Campo. Para esse, foram encontrados 31 capítulos.

Pensando em encontrar mais trabalhos, passamos a utilizar também outro descritor, que fosse mais abrangente, sendo este o termo “campo”. A partir disso, encontramos mais 5 capítulos que se encaixaram na proposta da pesquisa. O que totalizou 36 capítulos selecionados com esses dois descritores de busca e selecionados por meio da leitura do resumo. O critério de inserção para análise dos trabalhos na pesquisa eram: tratar da Educação do Campo e ser um trabalho completo. Devido a isso, um trabalho foi excluído da análise, pois não constava do trabalho completo, apenas o resumo, o que deixou um total de 35 trabalhos para análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O recorte temporal escolhido para a realização desta investigação, de 2020 a 2024, ocorreu porque no CONEDU trabalhos em e-books começaram a ser aceitos a partir de 2020. No geral, percebemos que houve uma crescente nos números de publicações, com destaque para o ano de 2022. Dentro desse recorte temporal também não encontramos publicações do ano de 2023, o que indica que as publicações deste ano foram feitas no ano subsequente de 2024, ocorrendo uma alteração nas datas de publicação destes trabalhos.

Inicialmente, os primeiros apontamentos da pesquisa nos mostram haver a existência de trabalhos voltados para a Educação do Campo, porém, as publicações ainda não atingem um expoente numérico muito significativo. Tendo em vista, que dos 52 e-books publicados nos últimos quatro anos, apenas 18 tinham pelo menos um capítulo tratando da temática. Dentro desses 18 e-books, que tinham um total de 1499 capítulos, apenas 35 capítulos tratavam de Educação do Campo. O que resulta em uma porcentagem de apenas 2,33% das publicações nos e-books em que encontramos algum capítulo sobre a temática em tela.

Assim, é possível perceber que há uma crescente em publicações acerca da educação do campo na plataforma. Mas, comparando um total de 52 e-books com 1499 capítulos publicados, encontrar apenas 35 capítulos ligados à educação do campo demonstra que a temática é pouco explorada ainda no âmbito brasileiro, tendo em vista o alcance nacional do congresso e a quantidade de trabalhos publicados anualmente.

Com relação à análise dos locais de proveniências das pesquisas, evidenciou-se que a maior produção sobre educação do campo nos trabalhos analisados, no que se refere às instituições às quais os autores dos trabalhos estão vinculados, encontram-se na região Nordeste. No total, das 21 instituições que apareceram nos trabalhos, 11 delas estavam concentradas na região Nordeste. Seguidas de 3 com origem de instituições internacionais, 1 da região Centro-Oeste, 2 na região Norte, 3 na região Sudeste e 1 na região Sul.

Quadro 1. Quantidade de trabalho por instituição e região.

Instituição	Quantidade de trabalhos	Região
Universidade de Brasília	1	Centro-Oeste
UFPE	4	Nordeste
UFAM	1	Norte

Instituição	Quantidade de trabalhos	Região
UFBA	1	Nordeste
UECE	1	Nordeste
UNESP	1	Sudeste
FASCU	1	Sudeste
UFPA	1	Norte
Universidad Del Sol – Unades	5	Paraguai
IFCE	1	Nordeste
UFV	2	Sudeste
UFPI	2	Nordeste
UFPR	1	Sul
UFRN	1	Nordeste
UFPB	2	Nordeste
UEPB	2	Nordeste
UFCG	2	Nordeste
Universidade do Porto	1	Portugal
Universidade do Estado da Bahia	1	Nordeste
IFMA	1	Nordeste
Christian Business School- Cbs	1	Internacional

Fonte: autores, 2024.

Esse achado demonstra que o CONEDU, que realiza seus eventos presenciais em estados do Nordeste, abriu espaço para publicações de trabalhos e investigações realizadas nesta região, contribuindo para a disseminação da produção da ciência. Isso também proporcionou a publicação de realidades por meio de experiências de municípios pequenos que, muitas vezes, não alcançam espaço em outros locais de publicação.

Ainda relacionado a autoria, grande parte dos trabalhos foram realizados coletivamente, chegando ao número de 21 capítulos empíricos e 17 capítulos ensaísticos. A maioria dos autores vinculados aos trabalhos possuem pós-graduação. Quanto ao nível educacional dos autores temos: especialistas (3), mestrandos (8), mestres (10), doutorandos (11) e doutores (18). Encontramos, nos trabalhos, apenas 2 capítulos que tinham como co-autores graduandos. Isso decorre em grande parte dos requisitos para a publicação de livro no CONEDU, pois os autores principais devem ser, no mínimo, mestrandos.

Tendo em vista o grau de formação dos autores, o que se esperava era mesmo encontrar trabalhos mais qualitativos devido às experiências de pesqui-

sas proporcionadas para aqueles que cursaram ou cursam uma pós-graduação. O que é provado pela quantidade de trabalhos empíricos encontrados que somou um total de 51,43% dentre os trabalhos analisados.

Ao tratar dos eixos temáticos dos capítulos foram encontradas quatro temáticas principais a partir das leituras, sendo estas: a) políticas públicas para o campo com 9 trabalhos; b) práticas pedagógicas no campo com 13 trabalhos; c) currículo para a educação do campo com 5 trabalhos e d) formação docente para o campo com um total de 8 trabalhos, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 2. Categorias e quantitativos de capítulos.

Categorias	Número de capítulos	Porcentagem
Práticas Pedagógicas	13	37,14%
Políticas Públicas	9	25,71%
Formação Docente	8	22,86%
Currículo	5	14,29%
Total	35	100%

Fonte: autores, 2024.

A seguir, com o propósito de apresentar e discutir os principais achados, as obras serão apresentadas e discutidas, em dois blocos. O primeiro bloco temático apresentado é o que está ligado às políticas públicas para a Educação do Campo juntamente com os trabalhos acerca da temática do currículo. No segundo bloco trataremos das questões ligadas à formação docente e as práticas pedagógicas na Educação do campo. Como lógica organizacional do texto, teremos no primeiro bloco as questões mais amplas relacionadas à educação e no segundo bloco questões mais ligadas à própria prática escolar.

a) Educação do campo, políticas públicas e currículo

Iniciaremos a apresentação dos trabalhos analisados sobre a educação do campo considerando as temáticas das políticas públicas e do currículo que juntas representam 40% dos e-books publicados, nesse campo de pesquisas, no CONEDU, no período considerado (Cf. Quadro 2).

Kunz, Costa e Queiroz (2011) apresentam uma síntese histórica sobre o que é educação do campo, e como a educação do campo traz valorização para esses povos. Eles elencam problemas para a materialização desse direito como a ausência de escolas suficientes para atender crianças, adolescentes e adul-

tos. Citando, ainda, a falta de infraestrutura adequada às necessidades de uma escola de qualidade, frágil política de capacitação de docentes, desvalorização dos professores, elevado analfabetismo, currículo desatualizado em face das demandas do novo contexto do campo brasileiro, dentre outros. Além disso, analisa o PNE vigente e constata que a educação do campo não é tema central das metas estabelecidas e chama atenção para o fato de que o PNE atual aponta para a necessidade de se pensar dentro das metas para o próximo plano, a educação do campo.

Silva (2020) apresenta os referenciais legais que direcionam a Educação bem como as concepções de avaliação do/no campo, reiterando a necessidade de que a educação e as avaliações sejam focadas nas especificidades dos sujeitos do campo, como resultados afirma que os marcos legais apresentam a Avaliação enquanto um sistema que respeita as especificidades dos povos do campo e a partir dessas especificidades “advogar em uma Educação do Campo (Caldart, 2012) específica e diferenciada, que leve em consideração as especificidades dos povos e territórios do campo, rompendo a lógica hegemônica.” (Silva, 2020, p.12). Toda a investigação foi feita com base em estudos decoloniais que visam a libertação dos sujeitos oprimidos de suas raízes colonizadoras.

A partir da leitura de Silva (2020), percebe-se as contribuições do autor tendo em vista as questões da avaliação na educação do/no campo que defende que a educação e a avaliação sejam focadas nas especificidades dos sujeitos, assim como afirma Luckesi (2005, p.175) que “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento” . Desta forma, a escola e a avaliação não são mera reprodutoras de hegemonias nem de desigualdades, mas, assumem um papel formador integral do educando assumindo papéis sociais exigidos pela dinâmica escolar.

Santos e Brandão (2021) trazem uma análise da política de nucleação que é permitida em lei, porém, não é recomendada e para ser aplicada necessita de aprovação da comunidade, tendo em vistas diversas questões que podem ser onerosas para os educandos. Mesmo não sendo indicada, as autoras constataam que esse movimento vem acontecendo no campo e na medida em que isso acontece os alunos vão perdendo o seu direito pleno de ter seus conhecimentos empíricos como currículo e de aprenderem a partir de seu lugar de vida, sendo assim, concluem que se fazem necessários mais debates sobre a questão principalmente nos grupos onde essa política se propõe.

Santos, Grotti e Ribeiro (2021), centram-se na ideia de discutir que existem desigualdades sociais no campo, principalmente no que concerne à educação. Por meio de uma pesquisa realizada com indicadores sociais do INEP. Em seus resultados, apontam que as crescentes nos estabelecimentos de ensino acontecem mais na cidade e não no campo, destaca por cruzamento de dados que a população do campo não corresponde ao número de matrículas de acordo com o censo na idade correta e que as crianças e adolescentes procuram outras escolas por falta de demanda nas escolas citadas ou em uma posição mais grave, estão fora da escola pela falta de oferta, a situação se agrava em relação a EJA que só encontram vagas na cidade. Destacam que o campo não tem oferta para suprir sua demanda principalmente a partir do 5º ano, o que demonstra que há um incentivo de migração para estudar na cidade a partir dos anos finais do ensino fundamental. Outro problema é a distorção idade- série, a baixa taxa de escolaridade média, a precariedade do atendimento nas escolas do campo, desigualdades de infraestrutura. funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades inclusive há um número expressivo no Nordeste. Os dados evidenciaram que as desigualdades se manifestam de maneira mais acentuada no campo, trazendo novos desafios para a elaboração das políticas públicas educacionais para esse setor.

Neves (2019), Analisa as condições de oferta da Educação Infantil no Campo no município de Chapadinha- Ma, atentando para um oferta com padrões de qualidade, afirmando que há ainda dificuldades para que essa materialização realmente aconteça no campo devido a visão preconceituosa sobre os povos do campo arraigada em nossa sociedade. A autora constata a partir da análise dos microdados do INEP sobre o município que grande parte das escolas não possuem infraestrutura básica para atender a uma educação de qualidade, a exemplo de nenhuma das escolas possuir biblioteca, refeitório nem banheiro próprio para a Educação Infantil, dificultando a realização de atividades básicas do cotidiano escolar. Ela analisa a partir dos dados que faltam condições básicas para o bom funcionamento da escola e assim de uma educação de qualidade e concluindo que negar condições é negar o próprio direito à educação e afirmando que por mais que haja avanços nas leis sobre os direitos na Educação Infantil esses não são efetivados nas escolas. Concluindo que se faz necessária uma maior efetivação dos direitos garantidos em lei para a Educação Infantil do município com mais investimentos.

Wanderley (2024) traz uma análise feita a partir da netnografia de uma live intitulada “Educação do Campo e os Sujeitos Coletivos de Direitos” realizada através do canal do youtube do FONEC no período pandêmico. O texto apresenta uma discussão sobre as desigualdades que emergem neste período nas esferas educacionais, sociais, econômicas e políticas, destacando que na esfera educacional a educação do campo foi uma das mais afetadas com alto índice de exclusão e por falta de acesso a tecnologias para implementar o ensino remoto.

Souza (2024) defende a tese de que as políticas públicas para o campo são fragilizadas pela grande descontinuidade das políticas públicas que mudam a cada governo, principalmente a política cultural. Ela afirma que essas políticas são necessárias para a identificação e para estabelecer relações de pertencimento dos educandos com seus lugares de vida, bem como para o fortalecimento do povo do campo e de suas lutas. Trazendo um apanhado histórico sobre como a educação do campo chega até essa nomenclatura e da visão assistencialista que está em sua gênese e até hoje predomina no ideário de grande parte da sociedade e nesse sentido, se não há políticas públicas culturais na escola que contribuam para o fortalecimento dos povos do campo, ela pode por consequência, reproduzir os atos de subalternização, exclusão e preconceito. Ela mostra essas necessidades a partir de um relato de experiência de vivências em escolas do campo de um pequeno município da Bahia, apontando para as necessidades de formação dos profissionais dessas escolas e reafirma a necessidade de fortalecer as relações de pertencimento na escola.

Melo e Bezerra (2024) apresentam uma pesquisa realizada em escolas de um município de Pernambuco acerca da efetivação da política de inclusão na modalidade EJA campo. As autoras constataram que ainda há resquícios do ideário de que a inclusão é apenas a inserção das crianças na escola. Por mais que os entrevistados dessas escolas criticassem que não havia inclusão de fato nas escolas, eles também assumem que falta formação pedagógica e aspectos estruturais que contribuam de maneira efetiva para que haja a inclusão de fato dos alunos em sala de aula e na própria instituição como um todo ressaltando também a questão preconceito que é forte na escola, principalmente por parte dos adultos, isto na rede regular de ensino, pois, outro achado importante é que não haviam também por esses motivos, alunos do público da educação especial nas turmas de EJA campo o que demonstra que essa política ainda precisa caminhar muito para ser efetivada no município.

Silva e Sousa (2024), fazem um apanhado histórico apontando para o fato de que no Brasil, a escola no campo sempre foi subordinada a segundo plano e que essa realidade começou a ser modificada a partir das reivindicações dos movimentos ligados às lutas pelo direito à terra que em concomitância a esse movimento também começaram a lutar pela efetivação do direito a escola no campo. Observando a realidade de uma escola do campo e de assentamento no interior da Paraíba. Os autores a partir de entrevistas puderam analisar que o currículo da escola não seguia a realidade campestre e sim o que se tinha na educação citadina do município e afirmam que isso é um fator que implica na evasão escolar e contribuem para o êxodo rural dos jovens. A escola citada então, é formalmente do campo, porém, suas práticas não são realizadas de acordo com o que propõem as legislações específicas para esta modalidade nem contribuem para um projeto de desenvolvimento e de fortalecimento da comunidade, pois não apresenta um currículo específico nem práticas pedagógicas fincadas nesses princípios. Além disso, os recursos financeiros direcionados à escola não são gerenciados de maneira eficiente além de serem insuficientes. Dessa forma, falta uma gerência e uma fiscalização sobre as políticas públicas do campo na escola, referentes tanto ao pedagógico como ao financeiro.

A contribuição desses autores é de extrema importância, pois, além de apontar as fragilidades que a educação do campo ainda têm, indicam caminhos para que a educação do campo receba um olhar mais atento nas políticas públicas para materializar os direitos previstos em leis. Esses, em geral, não chegam a serem efetivados ou são efetivados apenas em parte, nos mostrando a necessidade de continuar na luta pela efetivação dos direitos sociais, com forte destaque para o direito da educação do campo, Como afirma Paulo Freire (2005): “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Sousa e Oliveira 2020 apresentam em suas ideias a partir de um apanhado histórico sobre a educação do campo e os desmontes governamentais que vem sofrendo desde o golpe de 2016, defendem que a educação do campo tem contribuições significativas na vida dos sujeitos se realizada de maneira situada e que valorize as identidades dos envolvidos. Dessa forma, defendem a produção de um currículo nas escolas focado na educação do campo e nas potencialidades dos sujeitos em especial para as classes multisseriadas indicando que continuemos na luta pela efetivação de políticas educacionais para o campo

que centralizar os sujeitos do campo, como política de formação inicial e continuada contemple esta modalidade de ensino.

Pessoa (2021), a partir de uma pesquisa qualitativa em uma pequena escola do campo de Cajazeiras na PB, afirma que o currículo situado é de extrema importância para a educação do campo, um currículo que atenda as necessidades dos educandos. Além disso, destaca a necessidade da participação das famílias na escola e a importância de uma formação docente que possibilite reformas no currículo e na prática pedagógica do campo.

Silva (2021), buscou compreender o currículo a partir da realidade de uma escola através da visão das professoras da instituição. Concluiu que as professoras defendem a construção de uma proposta específica de currículo para o campo tratando especificamente de turmas seriadas e que esse currículo contribua para a comunidade e para a emancipação dos sujeitos e terminam por defenderem a modalidade das turmas multisseriadas entendendo que é uma forma de manter o direito à educação no campo e reconhecendo que a partir de metodologias coerentes as turmas multisseriadas possuem um grande poder educativo e de rompimento com a ideia de seriação.

Bem e Silva (2021) defendem, a partir de referenciais teóricos e de um projeto pedagógico desenvolvido em uma escola, que a brincadeira deve fazer parte do currículo da escola do campo e que esse currículo e essas brincadeiras devem reconhecer o tempo e o espaço vivido pelas crianças no campo, a partir da ideia de que a brincadeira na educação infantil tem grande potencial para o desenvolvimento das crianças nessa primeira fase da vida escolar.

Berto, Chaguri e Novaes (2022), defendem a partir de uma pesquisa de estado da arte, que discentes em turmas de estágio da Universidade Rural de Pernambuco estão colaborando para a realização de propostas voltadas para a educação do campo e com isso, a pensar sobre o currículo para a educação do campo, o que para os autores é de extrema importância tendo em vistas as necessidades e especificidades dos povos do campo.

Ambos os autores trazem em suas defesas a necessidade de um currículo específico para a educação do campo, um currículo que atenda as especificidades dos sujeitos que vivem no campo e que esse currículo bem como a educação escolar, contribuam para o processo de identificação do povo do campo bem como para um projeto de desenvolvimento do campo, que pare de apenas reproduzir o que é das cidades e reconheçam seu papel no mundo, ali-

nhando-se ao que defende Silva (2005, p.150) que “o currículo é lugar, espaço, território ...O currículo é documento de identidade”.

b) Educação do campo, formação docente e práticas pedagógicas

Consideraremos agora especificamente as pesquisas mais voltadas às práticas pedagógicas e a formação docente na educação do campo, como destacado no Quadro 2, anteriormente. Essas categorias juntas representam 60% do total de e-books analisados.

Alves (2021), apresenta uma discussão sobre a formação docente a partir da defesa da importância do Programa Residência Pedagógica nas escolas do campo. Ela afirma que a residência pedagógica por meio de estágios supervisionados contribuem para que o discente possa analisar a escola à luz da teoria em um momento em que pode analisar a escola em todos os aspectos, contribuindo para uma formação crítica dos futuros professores.

Silva, Silva e Miranda (2021), apresentam uma análise sobre a formação docente a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa. Trazem como contribuição que a licenciatura tem contribuindo positivamente para a formação docente de professores para atuar na educação do campo e trazem destaque para as potencialidades que esse curso trouxe para os monitores de EFAS, possibilitando para esses monitores um ensino superior e mais conhecimentos que permitiram práticas cada vez mais atreladas ao projeto de educação do campo.

Abreu (2022), defende que a educação do campo com classes multisseriadas traz uma gama de trabalho exaustiva para os professores, tendo em vista a necessidade de planejamento e de realização de práticas pedagógicas com diversas turmas em um mesmo momento. Dessa forma, aponta a necessidade de uma formação inicial e continuada que prepare o professor para trabalhar com a educação do campo e com turmas multisseriadas, pois, muitas vezes os professores dessas turmas encontram-se sozinhos sem apoio teórico nem material para dar base a suas práticas.

Lins (2022), faz reflexões sobre o estágio supervisionado em educação do campo da UFPB e das potencialidades dessa experiência para a formação dos estudantes de pedagogia. Ela relata que essas atividades têm possibilitado aos estudantes uma experiência com base na práxis na qual os estudantes podem além de relacionar teoria e prática, refletir sobre a escola de modo geral a par-

tir de aspectos como a estrutura e o currículo. Ainda afirma que os estudantes têm percebido a necessidade de atrelar as práticas aos ideais de educação do campo e que isso tem sido positivo para a formação desses professores que poderão trabalhar na educação do campo, além de uma ponte com relações positivas entre as escolas e a universidade, que possibilita pensar e realizar ações nesses espaços.

Almeida e Andrade (2022), apresentam a experiência de um dos autores como estagiário de doutorado. A partir da experiência do estudante como professor em uma licenciatura de educação do campo, foi possível perceber a importância de estudos literários voltados para a área da literatura popular na educação do campo e como esses estudos são importantes nesta licenciatura, bem como a importância do estágio na formação docente mesmo no doutorado, no qual o estudante já passou por outros estágios e formações, mostrando que o professor sempre tem o que aprender e aprimorar.

Pereira (2022), defende que os cursos de formação docente “devem contemplar as dimensões humanas, política, ética, ideológica, técnica e pedagógica” (Pereira, 2022, p. 117). Além disso, defende que a formação de educadores para trabalharem na educação do campo deve abarcar bases progressistas, humanistas e que preze por ações situadas seja no currículo, na prática pedagógica sempre com base na realidade e nas identidades dos sujeitos que fazem parte do processo educativo, com ideais claro de sujeito e sociedade que se pretende formar a partir dessas ações.

Batista (2024), faz um apanhado sobre as formações realizadas nas universidades federais do estado da Paraíba no âmbito da educação do campo. A autora encontrou muitos projetos associados ao PRONERA nessas instituições e conclui que as universidades federais da Paraíba são atuantes na área de educação do campo no que se refere à formação superior, tanto com formação inicial quanto com formação continuada. Ela atenta ainda para a importância desse movimento formativo ressaltando o compromisso dessas instituições com a educação do campo.

Mendes e Xypas (2024), fazem reflexões a partir do sentido da vida com base na história de um menino campesino que lutava diariamente contra as desigualdades sociais para estudar. Nesse movimento, foi alcançando êxito social por meio dos estudos e atribuiu parte de seu sucesso aos tutores de resiliência que teve. Nesse cenário, os autores apontam para a importância de uma formação docente que clarifique o papel do professor na vida dos alunos como

agentes que podem marcar positivamente ou negativamente a vida dos educandos e que docentes que em sua trajetória de formação passam por desafios podem tornarse tutores de resiliência para ajudar outros alunos a também vencerem seus desafios.

Dentre os artigos encontrados, voltados para o eixo temático das discussões que englobam as práticas educativas, ressaltamos que a grande maioria estão concentrados no campo de investigação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também encontramos investigações no letramento literário; em experiências do estágio supervisionado; ensino de Geografia; o brincar; séries multisseriadas; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação Popular e Pedagogia da alternância. A seguir, tratamos deste artigo detalhando e explorando suas particularidades e resultados.

Villela (2021) estudou nos anos de 2016 e 2019 sobre a cultura ambiental no noroeste paulista em São Paulo. E investigou a paisagem, história e saberes tradicionais no território caipira, especificamente na turma do EJA. A análise partiu da experiência do EJA em dois projetos de trabalho: Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos; e o projeto de um site chamado de Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural. Os resultados apontaram que os alunos do EJA campo desenvolveram a compreensão do valor do trabalho. Ambos os projetos partiram de uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Que desenvolveu nos estudantes a consolidação da agricultura familiar, o desenvolvimento sustentável, a prática da cultura ambiental, práticas inovadoras e o aprimoramento de ferramentas de tecnologias da informação e comunicação.

Gonçalves e Bezerra (2022) trataram das ações promovidas na prática educacional do EJA campo para o fortalecimento de escolas e comunidade da cidade de Passira, em Pernambuco. Para investigar os desafios e analisar as dificuldades do trabalho com turmas de escolas do campo, aplicaram o questionário e realizaram entrevistas com oito professores. Os resultados apontaram que os professores entendem e ressaltam a necessidade da proposta curricular ser adaptada às especificidades dos alunos do EJA. No atendimento de estudantes com deficiência, os docentes afirmaram empenham-se em trazer materiais específicos. No currículo, as respostas do questionário, mostrou que prática docente tinha, ou buscava, estar alinhada a ideia construtivista, os alunos eram organizados em grupos conforme a Zona de Desenvolvimento Potencial para serem auxiliados pelos que já tinham chegado na Zona de Desenvolvimento Real.

Nascimento e Bezerra (2022) em uma escola do EJA campo da comunidade quilombola Chã dos Negros de Passira, Pernambuco, fizeram uma investigação para identificar as mudanças e desafio vividos na pandemia. Para tal utilizaram o estudo bibliográfico e um relato de experiência. Os resultados da pesquisa indicam que a falta de acesso à internet foi um desafio. Nas observações da entrega das atividades e conversas no *Whatsapp* foi visto que alguns discentes não possuíam celular, e utilizavam o de parentes, outros não sabiam utilizar o celular. Os desafios foram superados com diálogos sobre a importância do celular ser utilizado para aprender.

A pesquisa de Bezerra, Silva e Freitas (2022) sobre as ações das metodologias utilizadas no EJA campo voltadas para a educação especial. Em documentos orientadores para a educação inclusiva com foco na Instrução Normativa SEE n.º 08/2020, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Foi utilizado o estudo de caso, levantamento bibliográfico e documental. Analisaram a contribuição da prática docente no EJA campo a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a BNCC, Pedagogia da Alternância, entre outros. A conclusão foi de que as metodologias e práticas usadas pelos professores, previstas nas leis, são ações que produzem manifestações culturais que ligam prática à teoria. Ou seja, os documentos contribuem no processo de aprendizagem e ajudam na prática dos docentes.

Bezerra (2024) estudou a diversidade do movimento Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco (FETAPE) na inclusão do planejamento reverso da Pedagogia da Alternância na educação do campo do EJA. O estudo foi realizado em duas escolas das comunidades de Cutias e Poço de Pau de Passira-PE. A metodologia utilizada foi bibliográfica, revisão de literatura e estudo de caso. Os dados utilizados para análise foram as informações dos métodos, práticas dos professores, e a avaliação de um Feira Agroecológica. Com análise dos dados foi identificado que os docentes adotam o planejamento reverso e o diálogo como estratégia. A Feira Agroecológica promoveu a valorização dos discentes e contribuiu na renda e fortalecendo a economia familiar.

Rodrigues; Vasconcelos e Farias (2020) analisou a prática de letramento literário de docentes que atuam nas séries iniciais do 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma escola do campo de Roraima. O estudo é originário de uma dissertação de mestrado de um dos autores. A investigação qualitativa descritiva foi uma pesquisa de campo, e utilizou a observação participante, questionários,

entrevistas informais e o caderno de campo. Os resultados demonstram que os conceitos de leitura precisam ser melhor esclarecidos. Existe a falta de conhecimento sobre o uso dos livros para além do ensino de gramática. Os docentes precisam repensar suas práticas para atingir o letramento literário e ultrapassar a leitura de modo sistemático.

Pantoja et al. (2021) realizaram em uma escola do campo de Igarapé-Mirim, Pará, um levantamento sobre as práticas educacionais, contexto social, econômico, territorial e histórico da escola. Foram realizadas observações, entrevistas e conversas informais com a equipe da gestão escolar, a professora de Ciências, a cuidadora e a comunidade escolar. Os resultados encontrados mostram que o Projeto Pedagógico da escola necessita de uma maior efetivação. Os pais precisam ter mais participação na escola, projetos de extensão devem existir para atender a comunidade. E as metodologias de ensino, aulas, e utilização de materiais pedagógicos, precisam ser adaptadas ao contexto dos alunos do campo.

Silva (2022) fez o levantamento e analisou as potencialidades e desafios do ensino de geografia no âmbito da educação básica da escola do campo, tendo por base uma tese e cinco dissertações com um recorte temporal entre 2010 a 2019. Encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa do Nível Superior (CAPES). Para análise dos dados foi utilizado o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados apontaram como potencialidade o desenvolvimento da identidade dos sujeitos do campo na resistência ao agronegócio. Como desafios encontrados, existe a falta de materiais e livros didáticos vinculados à realidade do povo do campo. E alguns conteúdos importantes, como a globalização, não são explorados no ensino de Geografia.

Weingartner e Lima (2024) desenvolveram um trabalho em duas escolas, na cidade e no campo, de Caucaia, Ceará. E analisou a importância e qualidade do brincar heurístico com materiais não estruturados. A metodologia foi a pesquisa de campo, observação participante, diário de campo e fotografia. Foram organizadas sessões com o brincar heurístico e constatou-se que foi a primeira experiência das crianças com esse brincar. Como resultados, percebeu-se que incentivar o brincar heurístico contribui para incentivar as crianças a ficarem distantes do consumismo e brinquedos plastificados.

Silva e Nascimento (2024) produziram um estudo com classes multisseriadas do campo para identificar as concepções sobre o planejamento e avaliação nos discursos dos docentes. O estudo é originário do Projeto de Iniciação

Científica (PIC) sobre “Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em salas multisseriadas do campo no município de Vitória Santo Antão: reflexão à luz dos Estudos Pós-Coloniais” desenvolvido no Centro

Universitário FACOL-UNIFACOL. Foram realizadas entrevistas com 15 professores do campo e utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para tratar os dados. Os resultados dos dados demonstram que a avaliação e planejamento encontram-se intrinsecamente ligados e contribuem para a prática dos professores. O planejamento deve ser ligado ao contexto dos seus alunos, utilizando como direção a identidade, o saber e as particularidades de cada comunidade do campo.

Alves, Silva e Duarte (2022) analisaram a prática docente considerando as competências e habilidades da BNCC promovidas na educação do campo no contexto do ensino híbrido. A pesquisa é um estudo de caso, ocorrido em Pernambuco, com aplicação de questionário para cinco professores da escola do campo. Os resultados apontaram que os docentes ficaram preocupados pela condição social dos estudantes na introdução do ensino híbrido no contexto do campo. Os desafios encontrados dizem respeito à formação para os docentes, aparelhos de acesso à internet e ferramentas pedagógicas.

Nascimento e Batista (2022) a partir da experiência do estágio docência, no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, realizaram uma revisão bibliográfica sobre a Educação Popular e a Educação do Campo. A partir dos textos vistos durante as aulas do estágio docência construíram as discussões do trabalho que revelou a Educação do Campo como meio para desenvolver uma educação integradora, feita horizontalmente e contra a hegemonia, por considerar o saber dos estudantes e partir do contexto do campo. A Educação Popular está associada à Educação do Campo por ambas defenderem a ideia de uma educação emancipadora que promove a criticidade, no qual os estudantes são colocados como protagonistas.

Silva, Pereira e Araújo (2022) realizaram um estudo acerca da didática da Pedagogia da Alternância para o ensino do EJA. Considerou-se o modelo proposto na Casa Familiar Rural (CFR). Para discussão teórica foram utilizados Saviani (2008), Caldart (2009), a BNCC, entre outros. O estudo compreendeu que a CFR é uma proposta que une teoria e prática, que promove maiores oportunidades aos sujeitos do campo. Desenvolvendo a transformação da sociedade a partir dos preceitos da Pedagogia da Alternância no valor do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do número de trabalhos sobre a Educação do Campo publicados no CONEDU, no período considerado, ainda ser incipiente, considerados outros temas mais recorrentes, podemos observar, nesta pesquisa, que há temas agregadores e fundamentais para a discussão sobre esse campo de estudos, que faz vislumbrar uma amplitude, que vai das políticas públicas, perpassando a discussão curricular, e aquelas mais voltadas às práticas pedagógicas. Por conseguinte, a necessidade de se investir mais na formação docente inicial e continuada para a Educação do Campo é também uma tônica dessas pesquisas.

O CONEDU tem se evidenciado como um canal importante para que temas emergentes, considerados pouco legitimados, sejam colocados em cena e também pesquisas realizadas em pequenos municípios. A consolidação desse evento, ao longo dos anos, e das pesquisas publicadas por meio de inúmeros e-books têm se mostrado fundamental para consolidar a pesquisa, sobretudo na região nordeste, que carece ainda de maiores investimentos na área de educação nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. S. dos S. R. de. **Educação do campo em classes multisseriadas: uma prática docente multifacetada**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82143>>. Acesso em: 17/10/2024

ALVES, F. de A.; SILVA, M. S. A. da.; DUARTE, A. E. B. **A prática docente do professor do campo em tessitura com a base nacional comum curricular e o ensino híbrido**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 01... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82047>>. Acesso em: 16/10/2024

ALVES, M. dos S. **Escolas campo, programa residência pedagógica: aprender e conhecer**. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1005-1020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74297>>. Acesso em: 17/10/2024

ARROYO, M. G; CALDART, R. S. MOLINA, M. C.(org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2004.

BATISTA, M. do S. X. **Formação de educadores em educação do campo dos movimentos sociais à universidade**. CONEDU - Formação de Professores (Vol. 02) Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106211>>. Acesso em: 20/10/2024

BEM, G. M. De; SILVA, M. A. de S. **Educação infantil do campo: reutilizando, brincando e fazendo arte**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82151>>. Acesso em: 17/10/2024

BERTO, J. C. B.; CHAGURI; J. de P. **Escolas do campo, território e currículo: reflexões sobre o fazer pedagógico**. CONEDU - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91209>>. Acesso em: 17/10/2024

BEZERRA, M. A. D.; SILVA, J. S. R. da; FREITA, L. J. de. **Metodologia do eja campo e educação especial: na inclusão da instrução normativa see nº 08/2020**. CONEDU - Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/91553>>. Acesso em: 14/10/2024

BEZERRA, Maria Aparecida Dantas. **Diversidade do movimento fetape na inclusão do planejamento reverso: da pedagogia da alternância na educação do/no campo de jovens e adultos**. CONEDU - Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Vol. 02). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105789>>. Acesso em: 14/10/2024 17:53

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002

GONÇALVES, M. E.; BEZERRA, M. A. D. **Ações do fortalecimento da educação do campo nas escolas e comunidades campesinas: na prática educacional na eja campo**. CONEDU - Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91555>>. Acesso em: 14/10/2024

KUNZ, S. A. da S.; COSTA, S. R. S.; QUEIROZ, N. L. N. **Sujeito do campo:** políticas e diretrizes da estrutura e funcionamento da educação do campo. VI CONEDU - Vol 1. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 3750-3765. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65622>>. Acesso em: 19/08/2024

LINS, L. T. **Experiências na vivência do estágio supervisionado em educação do campo.** E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82177>>. Acesso em: 20/10/2024

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso In _____ **Avaliação da aprendizagem escolar.** Cortez, 2005.

MÉLO, D. L. de.; BEZERRA, M. A. D. Contribuições **das políticas públicas na educação do campo de jovens e adultos no processo de inclusão.** CONEDU - Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Vol. 02). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105798>>. Acesso em: 15/10/2024

MENDES, L. H. S.; YPAS C.. **O aluno de escola do campo que aprendeu ser resiliente:** uma história de luta e resiliência. CONEDU - Educação Matemática (Vol. 02)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105786>>. Acesso em: 20/10/2024

MINAYO, M; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

NASCIMENTO, A. C. S.; BATISTA, M. do S. X. **Educação popular do campo:** reflexão da teoria e prática do projeto emancipatório no campo. CONEDU - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91220>>. Acesso em: 16/10/2024

NASCIMENTO, M. G. M. do; BEZERRA, M. A. D. **Diálogo vivência da eja campo: na comunidade quilombola.** CONEDU - Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91554>>. Acesso em: 14/10/2024

NEVES, C. O. **As condições de oferta da educação infantil nas escolas da zona rural do município de chapadinha-ma:** um olhar a partir dos microdados do censo escolar de 2019. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 01. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82086>>. Acesso em: 29/08/2024

PANTOJA, G. F. et al. **Avanços e desafios nas práticas educacionais e no contexto social de uma escola do campo no município de Igarapé-Miri, Pará.** E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 02. Campina

Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74181>>. Acesso em: 16/10/2024 09:38

PEREIRA, A. M. S.. **Educação do campo: concepção, sujeitos e processos de formação de educadores em Pernambuco.** CONEDU - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91213>>. Acesso em: 20/10/2024

PESSOA, E. B. **Dialogando a educação do campo no distrito de Cajazeiras Rio Grande do Norte.** E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 672-687. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74146>>. Acesso em: 15/10/2024

RODRIGUES, H. C.de A.; VASCONCELOS, E. S.; FARIAS, M. S. de. **Reflexões sobre práticas de letramento literário nos anos iniciais em uma escola do campo em Roraima.** VI CONEDU - Vol 2. Campina Grande: Realize Editora, 2020.. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65601>>. Acesso em: 16/10/2024

ROSSATO, Geovânio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo:** história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo, Edições Loyola, 2015.

SANTOS, A. R. dos; GROTTI, G. L.; RIBEIRO, L. M. L; **Educação do campo: marcas de desigualdades sociais e educacionais.** E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82144>>. Acesso em: 28/08/2024

SANTOS, O. F. dos. **Educação do campo: a nucleação como proposta de ensino.** E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 789-807. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74312>>. Acesso em: 28/08/2024

SILVA, D. G. D. Da; SILVA, L. H.; MIRANDA, E. L. **As avaliações de educandos/monitores de escolas família agrícola sobre a formação por alternância em uma licenciatura em educação do campo.** E-book VII CONEDU 2021 - Vol 01... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82084>>. Acesso em: 17/10/2024

SILVA, Diego Gonzaga Duarte da. **As potencialidades e os desafios do ensino de geografia nas escolas do campo:** análise de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2019. CONEDU - Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91210>>. Acesso em: 16/10/2024 11:16

SILVA, I. da. **Educação, escola do campo e avaliação:** o que dizem os dispositivos legais? VI CONEDU - Vol 1. Campina Grande: Realize Editora, 2020.. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65380>>. Acesso em: 19/08/2024

SILVA, I. da; NASCIMENTO, A. B do. **Planejar e avaliar nas escolas com classes multisseriadas do campo:** o que pensam-sentem-dizem as professoras?. CONEDU - Didática e Currículo (Vol. 02)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106111>>. Acesso em: 16/10/2024

SILVA, Isaias Da. **Educação do/no campo e o pensamento freireano: esperando uma escola do campo com turmas (multi)seriadas referenciada em seus sujeitos-territórios.** E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82145>>. Acesso em: 16/10/2024

SILVA, M. G. A. da; PEREIRA, J. de O.; ARAUJO, D. L. de. **Pedagogia da alternância e a realidade vivenciada pelas vozes do campo.** CONEDU - Ensino e suas intersecções. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91309>>. Acesso em: 16/10/2024

SILVA, R. A. O. da. **As políticas públicas de educação do campo:** um estudo de caso sobre o assentamento acauã no município de Aparecida-Paraíba. CONEDU - Políticas Públicas de Educação (Vol. 02). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105422>>. Acesso em: 15/10/2024

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. 9º impressão. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

SOUSA, F. V. A. de; OLIVEIRA, M. C. A.. **Representações docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas de escolas do campo.** VI CONEDU - Vol 3... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1677-1694. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65606>>. Acesso em: 15/10/2024

SOUZA, M. A. **As políticas culturais para as escolas estaduais do campo no estado da Bahia:** lutas e desafios. CONEDU - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (Vol. 02) Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106022>>. Acesso em: 04/09/2024

VILLELA, F. F. **Cultura ambiental na educação do campo:** o território cai-pira como espaço de educação de jovens e adultos (eja). E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 627-643. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74153>>. Acesso em: 14/10/2024

WANDERLEY, K. K. dos S.; SILVA, M. F. da. **Educação do campo:** um olhar net-nográfico sobre a resistência e transformação. CONEDU - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (Vol. 02) Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106025>>. Acesso em: 29/08/2024

WEINGARTNER, Juliana Barbosa de Moraes; LIMA, T. A. F. **Possibilidades no brincar com materiais não estruturados:** vivências pedagógicas no campo e na cidade. CONEDU - Educação Infantil (Vol. 02). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105889>>. Acesso em: 16/10/2024

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.015

PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ACERCA DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Mayara de Oliveira Silva Machado¹

Patrícia Nunes da Fonseca²

Rayssa Soares Pereira³

Lays Brunnyeli Santos de Oliveira⁴

RESUMO

A adolescência é um período caracterizado pela presença de transformações sociais, biológicas e psicológicas que podem contribuir para diversos problemas de comportamento, favorecendo a incidência de condutas antissociais e delitivas. O aumento de crimes praticados por adolescentes tornou-se um problema social atual. Diante disso, objetivou-se analisar as percepções dos profissionais da educação sobre os adolescentes em conflito com a lei. Participaram 17 profissionais da área educacional que atendem adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, em escolas públicas de João Pessoa, PB, com idade média de 41, 65 anos (DP = 8,83). A maioria do sexo feminino (82,4%), professores (66,7%), com pós-graduação (66,7%). Responderam uma entrevista semiestruturada e um questionário sociodemográfico. Os dados foram analisados com o software Alceste. Os resultados apontaram que as percepções dos profissionais da educação estavam ancoradas nas políticas públicas de ressocialização como o direito ao trabalho e

1 Doutoranda do Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, machados-mayara@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pnfonseca.ufpb@gmail.com;

3 Doutoranda pelo Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, raysasp95@gmail.com;

4 Doutoranda do Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lays_brunnyeli@hotmail.com;

a educação para inserção social desses adolescentes. Evidenciando a importância da assistência psicossocial e pedagógica para orientação de atitudes e hábitos dos adolescentes, devido as necessidades destes em constituir relações, atribuindo importância na atuação do professor no processo de ressocialização. Foi possível verificar ainda, uma visão estereotipada destes acerca dos menores em conflito com a lei, chegando a temer aproximação deles. Dessa forma, constatou-se que as percepções acerca do objeto social estudado estão relacionadas a políticas públicas de ressocialização, a escola e a estereótipos negativos em que o menor infrator é evidenciado socialmente. Portanto, embora a escola não venha assumindo o papel de destaque que precisa no processo de ressocialização, ainda é entendida como peça fundamental nesse processo de construção cidadã. O que aponta para a necessidade de promover uma discussão em torno dos processos educativos como construtores da cidadania destes adolescentes, visualizando a escola como mediadora dessa construção, a partir da mobilização dos atores sociais envolvidos nesse contexto.

Palavras-chave: Educação, Ressocialização, Adolescentes em conflito com a lei.

INTRODUÇÃO

A adolescência é um período específico do desenvolvimento, caracterizado como uma fase de transição da infância para a vida adulta. Os anos da adolescência são marcados por mudanças biológicas, psicológicas e sociais que acarretam tanto aspectos positivos (e.g., curiosidade, imaginação, vigor) como negativos (e.g., crise de identidade, impulsividade, busca por sensações), o que pode fomentar comportamentos de risco e colaborar para o surgimento de conflito com os pais e, conseqüentemente, com a comunidade (PAPALIA; MARTORELL, 2022; SIEGEL, 2016).

Nesse sentido, a adolescência é considerada como a época em que há maior probabilidade de envolvimento em uma infinidade de problemas de comportamento a exemplo de comportamentos delinquentes (MONAHAN *et al.*, 2013), No Brasil, de acordo como o Levantamento Anual do Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo (SINASE) em 2023, 11.556 adolescentes cumpriam medidas socioeducativas, sendo 9.656 em semiliberdade e internação (BRASIL, 2023).

O processo de transgressão das normas é compreendido por alguns autores como uma forma de comunicação do adolescente com o meio social, uma espécie de denúncia do sofrimento coletivo, chegando a definir este ato como um pedido de ajuda (PEREIRA *et al.*, 2008). Assim sendo, a prática de atos infracionais por crianças e adolescentes deve ser entendida e avaliada de forma contextualizada, na busca de examinar esta problemática (DIAS, 2013).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a população infante-juvenil é reconhecida como sujeito de direitos e merecedores de cuidados especiais (BRASIL, 1990). Em seu artigo 104, o ECA estabelece que menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis, e que, portanto, não respondem criminalmente por suas ações. O ato infracional é uma conduta descrita como tipo ou contravenção penal, cuja denominação se aplica aos inimputáveis.

Para essa população, o ECA prevê diversas medidas socioeducativas, tais como prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou, ainda, internação num estabelecimento educacional (BRASIL, 2023; ESPÍNDULA *et al.*, 2006). Todavia, o que se verifica na prática é que a garantia dos direitos desses adolescentes ainda é executada de forma incipiente, como por exemplo, as condições de privação de liberdade

oferecidas aos adolescentes, que por vezes se apresentam distante do ideal sustentado pelo ECA (COUTINHO *et al.*, 2011).

Nesse contexto, diferentes pesquisas descrevem o adolescente autor de ato infracional como parte de um grupo que sofre constantes violações de seus direitos (BORBA; PEREIRA; LOPES, 2021; GOETHEL; POLIDO; FONSECA, 2020), sendo expostos a fatores de risco em diferentes contextos, como na família, em grupo de pares e no contexto escolar (COSTA; ALBERTO, 2020; SANTOS; LEGNANI, 2019).

No ambiente familiar, a negligência é apontada como um fator relevante para a reincidência de atos infracionais. Ryan, Williams e Courtney (2013) revelaram a partir de análises dos registros de bem-estar infantil, justiça juvenil, que adolescentes com histórico de negligência eram significativamente mais propensos a continuar com comportamentos delitivos, em comparação com a juventude sem histórico oficial de negligência.

Além disso, a influência de grupos de pares também é citada como um importante fator para o envolvimento em práticas infracionais (EIGENHEER; FONSECA, 2024). A necessidade de identificação com um grupo, comum no período da adolescência devido a busca por identidade e pertencimento pode levá-los a participar de atos infracionais (CARDOSO; FONSECA, 2019; NUNES; MOURA, 2019; SILVA; COSTA; ALBERTO, 2020). Nesse sentido, um estudo com estudantes que apresentavam comportamentos delitivos e outros que não apresentavam, revelaram que, mesmo dentro do ambiente escolar, podem estar suscetíveis a se envolver em comportamentos infracionais (OYELEKE, 2013).

Eigenheer e Fonseca (2024), evidenciam a falta de acesso a uma educação formal acolhedora de qualidade, que entenda a importância da escola no papel de socialização, pois um sistema de ensino bem estruturado pode funcionar como um amortecedor contra influências ambientais negativas, o que possibilita um amparo a estes jovens. Desta forma, pode-se considerar que a educação é um aspecto primordial para proteção e ressocialização de adolescentes em conflito com a lei.

A educação escolar é um direito assegurado pela legislação nacional brasileira, devendo oferecer a criança e ao adolescente condições de permanência na escola, respeito, gratuidade e qualidade. No entanto, se verifica a dificuldade das ações políticas em garantir a democratização do acesso e a permanência na escola de jovens autores (as) de atos infracionais (DIAS, 2013). Nesse sentido, pesquisas apontam para o histórico de abandono e evasão escolar comum na

vida de adolescentes em conflito com a lei (BORBA; PEREIRA; LOPES, 2021; CARDOSO; FONSECA, 2019; FRANCO; BAZON, 2019; SANTOS; LEGNANI, 2019; SILVA; SALLES, 2011).

Desta forma, fica evidenciada a dificuldade da garantia do direito a educação dos jovens autores de atos infracionais, o que vai contra os direitos adquiridos e a tendência democrática do acesso à escola. Isso pode ainda limitar o desenvolvimento do indivíduo, o que o impede de construir novas significações sociais, além de adquirir consciência de sua situação através da intervenção escolar (DIAS, 2013).

Neste âmbito, a escola apresenta-se como uma das dimensões colaboradoras na formação da identidade e da autoestima dos jovens em conflito com a lei. O adolescente em conflito com a lei, quando inserido em ambiente escolar, tende a construir uma imagem de si próprio como “bagunceiro”, “atentado”, “desordeiro”, que não consegue apresentar os comportamentos desejados pela escola (DIAS, 2013). Nesse contexto, os jovens tendem a introjetar um discurso negativo advindo das representações sociais (RS) criadas em torno dele e isolando-se socialmente, pois passam a se considerarem como os maiores responsáveis pelos seus episódios de repetência, evasão, expulsão e problemas no relacionamento com outros alunos e educadores.

O preconceito associado ao adolescente em conflito com a lei é apontado como um aspecto importante na vida desses adolescentes que relatam vivenciarem estigmas e exclusão social após passarem por medidas socioeducativas, especificamente no contexto escolar (EIGENHEER; FONSECA, 2024), demonstrando a falta de preparo das instituições de ensino para atender esse público, propagando RS preconceituosas (CARDOSO; FONSECA, 2019).

As RS podem ser entendidas como uma forma de conhecimento social, o dito “senso comum” (JODELET, 1993) onde se deve pressupor a existência de três fatores, a saber: comunicação, a (re)construção do real e o domínio do mundo. Essas podem ser entendidas como moduladoras de pensamentos, além de reguladoras da realidade social. Entende-se que a comunicação é responsável pela troca de informações, que são construídas e reconstruídas diariamente, em um processo constante de transformação, além de serem influenciadas pela realidade que se encontram. É atribuído ainda que às RS guiam as interpretações dos indivíduos, o que as tornam responsáveis pela relação do mesmo com os objetos sociais (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

Estevam et al. (2009) em um estudo acerca das RS de menores em conflito com a lei, constataram a partir das informações apreendidas do discurso destes um caráter de ressocializador opressor. As RS direcionaram-se em dois eixos que respondem sobre a prática socializadora, como colaboradora na superação da condição de exclusão em que os mesmos vivem dentro e fora da instituição, na formação de valores positivos de participação na vida social. O segundo eixo foi a prática de exclusão social, emergindo de maneira mais significativa nas falas dos atores sociais, o que demonstra uma prática estigmatizante associada a rotina ociosa e violenta como colaboradores da fragilidade das relações interpessoais que comprometem o processo de ressocialização do adolescente privado de liberdade.

Neste sentido, compreender as concepções dos educadores a respeito do menor em conflito com a lei é fundamental, na medida em que as RS podem ser orientadoras de suas práticas cotidianas na relação com o adolescente. Os adolescentes em conflito com a lei que vivem no regime de semiliberdade podem e devem por obrigação judicial frequentar as aulas e cumprir medidas socioeducativas, como forma de promover a ressocialização deles. Assim sendo, o presente estudo surge da necessidade de apreender as Representações Sociais (RS) da equipe que compõe o contexto escolar em que se inserem os adolescentes em conflito com a lei.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Contou-se com uma amostra não probabilística (de conveniência) composta por 17 profissionais de educação (*Idade* = 41,65, *DP* = 8,83; amplitude 28 a 54 anos), sendo a maioria mulheres (82,4%), solteiras (42,1%), professoras (66,7%), com curso de pós-graduação (66,7%) e uma renda mensal de quatro a seis salários-mínimos (47,1%). Destes, 64,7% nunca foi vítima de atos inflacionais e 94,1% não tinham nenhum parente em cumprimento de medidas socioeducativas. Como critério de inclusão para participação na pesquisa, as pessoas deveriam ter acima de 18 anos, trabalhar com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e aceitar responder pelo menos 80% das questões que compunham a entrevista.

INSTRUMENTOS

Os participantes responderam uma entrevista com roteiro semiestruturado e um questionário sociodemográfico.

Entrevista com roteiro semiestruturado. Composta por 15 questões subjetivas sobre as representações sociais dos profissionais da educação acerca dos adolescentes em conflito com a lei (e.g., *Item 1. Como você percebe o adolescente em conflito com a lei; Item 6. Como você percebe os adolescentes em conflito com a lei frente às normas da escola? Item 8. Qual o papel da escola na ressocialização desses adolescentes?*).

Questionário sociodemográfico: Conjunto de perguntas acerca das características dos participantes (idade, sexo, estado civil, formação profissional, curso de pós-graduação, função desempenhada na instituição, tempo de trabalho com adolescentes em conflito com a lei, renda mensal, se foi vítima de ato infracional e se há algum familiar cumprindo medida socioeducativa), para caracterizar os participantes.

PROCEDIMENTO

Inicialmente, os pesquisadores contataram os responsáveis pelas instituições de ensino, que atuam com adolescentes em conflito com a lei, procurando obter autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, foram marcados os dias para a realização das entrevistas com os professores, a qual foi realizada na escola no intervalo das aulas, de forma individual por uma estudante de Iniciação Científica devidamente treinada, garantindo o mínimo de interferência possível nas respostas dos entrevistados. Na oportunidade, foi informado o caráter voluntário e garantido o anonimato das respostas segundo os pressupostos éticos de pesquisas realizadas com seres humanos. Aqueles que concordaram em participar foram solicitados a ler e preencher um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* para que suas respostas pudessem ser incluídas no estudo. O tempo médio levado para concluir a participação foi de 25 minutos. O estudo foi desenvolvido com base nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e obteve sua aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do CCS/UFPB (*Parecer nº: 90.462/12*).

ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados foi empregada uma técnica informatizada de análise de conteúdo por meio do software ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*), desenvolvido e difundido pelo laboratório IMAGE criado em 1986, especializado em matemáticas aplicadas e em desenvolvimentos de programas científicos com a segurança do ANVAR, tendo por objetivo realizar análise de dados textuais.

Por meio da organização automática do material textual, o programa realiza uma classificação estatística de enunciados simples do *corpus* (conteúdo provenientes das entrevistas) em função da distribuição de palavras dentro de cada enunciado, visando apreender as palavras mais características do discurso. Entende-se por *corpus* o conjunto de textos reunidos em função de um objetivo particular, podendo ser formado por um conjunto de entrevistas ou de respostas a uma questão aberta, uma obra literária, um conjunto de artigos em um tema dado etc. A distribuição e organização do contexto das palavras está relacionada com seu ambiente no texto e com os vocábulos específicos, eleitos pelas palavras mais significativamente presentes e pelo coeficiente de associação [$\chi^2(1) \geq 3,84, p < 0,05$] da palavra à sua posição no texto (SARAIVA; COUTINHO; MIRANDA, 2011).

O ALCESTE fornece resultados de uma *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)*. Essa permite construir as classes de enunciados significativos, tratando os quadros lógicos de grande dimensão mais de fraca efetuação. Outra análise que o ALCESTE permite fazer é a *Classificação Ascendente Hierárquica (CAH)*, cujo objetivo consiste no cruzamento entre as UCE das classes e as formas reduzidas características da mesma (RIBEIRO, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados provenientes das respostas dos participantes na entrevista foram analisados por meio do software ALCESTE na modalidade *standard*. Considerou-se as informações contidas no *corpus* constituído por 17 UCIs. Portanto, contou-se com um *corpus* constituído por 17 unidades de contexto iniciais (UCIs). Destes, foram reconhecidas 275 unidades de contexto elementar (UCEs) que continham 2417 palavras diferentes de um total de 16572, registrando em média 21 ocorrências por palavra, sendo que 1763 foram resultantes

de palavras analisadas por unidade de contexto elementar. Na análise foram consideradas as palavras com frequência igual ou superior a 6 e qui-quadrado $\chi^2 > 3,84$, $gl = 1$. O percentual de UCEs analisadas foi de 76%. A partir da classificação hierárquica descendente (CHD), o *corpus* foi dividido em quatro classes.

Após a redução do vocabulário às suas raízes, denominado *lematização*, foram encontrados 420 radicais. O dendrograma (Figura 1) permite visualizar as divisões, as aproximações e os distanciamentos dos entrelaçamentos das classes. Em uma primeira partição houve uma primeira divisão em dois subcorpora que originou a *classe 2 Políticas Públicas de Ressocialização*, com 172 UCEs e constituído com 63% do *corpus*, e a *classe 1, 3 e 4 Adolescentes no processo de ressocialização*, com 103 UCEs e constituído com 37% do *corpus*. Esse *subcorpora*, desdobrou-se na *classe 1 Assistência psicossocial e pedagógica*, com 52 UCEs e constituído com 19% do *corpus*, e no *subcorpora Participação da escola no processo de ressocialização*, com 51 UCEs e constituído com 18% do *corpus*, a qual formou as classes 3 e 4, *necessidades dos adolescentes*, com 26 UCEs e 9% do *corpus*, e a *atuação do professor*, com 25 UCEs e 9% do *corpus*.

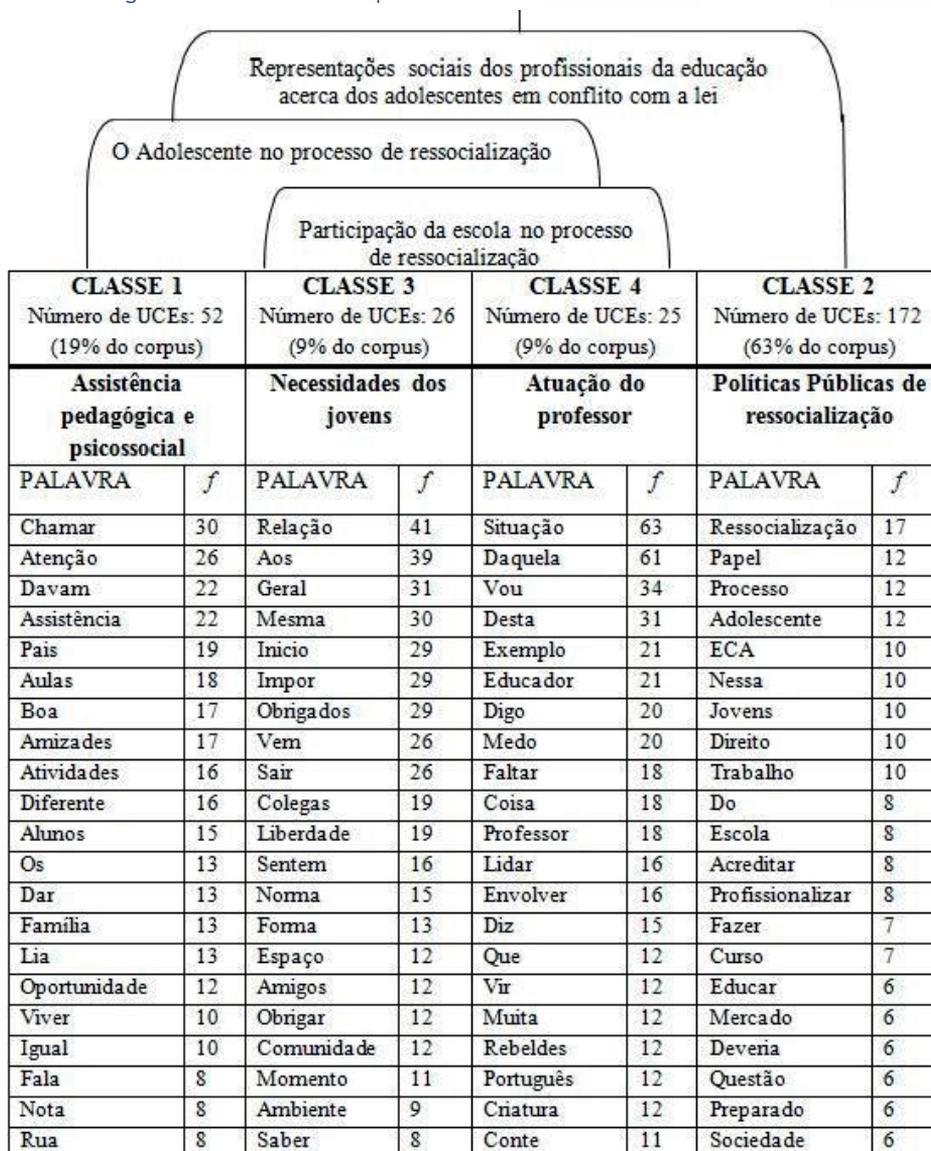
Observa-se no dendrograma que a classe 2, *Políticas Públicas de Ressocialização*, apresentou-se como a mais significativa, pois emergiram palavras que ancoram as representações dos participantes nas políticas propostas pelo governo para ressocializar o adolescente em conflito com a lei, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ademais, as representações mostram que as políticas deveriam oferecer aos jovens direito ao trabalho e a escola, a qual é percebida como um meio capaz de educar e profissionalizar estes adolescentes para o mercado de trabalho, permitindo sua inserção social.

Para exemplificar esta classe apresenta-se uma resposta retirada do *corpus*: “Eu acho que essas propostas do ECA para ressocialização são excelentes, eu acredito que esse processo de advertência, de colocar numa instituição da liberdade assistida, da semiliberdade, se nós tivéssemos instituições que realizassem isso da forma como está no papel, no documento seria perfeito, acredito que esses processos, esses passos todos, essas possibilidades de confissões, eu acho que são excelentes, desde que, a sociedade, e instituições existam de fato e sejam resguardados os direitos, seja resguardada a essência humana nessas instituições.”(S1)

O Estatuto da Criança e do Adolescente é o documento oficial no qual se baseiam políticas públicas de atendimento infanto-juvenil no Brasil, e se destaca como uma das questões em foco no discurso dos profissionais entrevistados. O ECA é evidenciado como principal medida socioeducativa do Programa de

Liberdade Assistida, que permite ao menor a reinserção na comunidade bem como profissionalizar-se, priorizando a educação formal (BRASIL, 1990; BRASIL, 2023).

Figura 1 – Dendograma da análise hierárquica descendente



Constata-se que os profissionais da educação atribuem uma significativa importância ao processo de ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, uma vez que esta etapa de reorientação é fundamental para sua inserção social. Fica perceptível que esta concepção é construída a partir das vivências

com os grupos sociais e partilhadas entre esses profissionais, em um processo constante de transformação e colaboração (JODELET, 2001).

A complementação das representações sociais desses profissionais pode ser observada no *subcorpora* o *Adolescente no processo de ressocialização* que apresentou 37% do *corpus*. Esse *subcorpora* evidenciou a classe 1 que traz as *Assistências psicossocial e pedagógica*, apresentando palavras que ancoram suas representações na ideia de que o adolescente que está no processo de ressocialização quer chamar atenção da sociedade para suas necessidades de assistência dos pais, professores e amigos. Também percebem que a assistência pode vir através do oferecimento de boas aulas, atividades diferentes e oportunidades para expressar.

Para ilustrar o contexto do discurso dos participantes, observa-se a seguir extrato do *corpus*: *“Na maioria eles apresentam um certo de querer chamar a atenção, como se alguém falasse algo em geral e eles já acham que é com eles. Não são todos, eu percebi que eram dois assim e um totalmente diferente” (S4)*. A partir dessa fala, percebe-se a carência dos adolescentes por atenção da sociedade, dos profissionais da escola e da família, já que esta fase é por natureza permeada por conflitos internos como a busca pela identidade que, quando não resolvidos, são externalizados (e.g. condutas delitivas) (BLOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2009; PAPALIA; MARTORELL, 2022).

Ainda nesta fase, encontra-se a necessidade do jovem de agregar-se a grupos sociais (CARDOSO; FONSECA, 2019; SILVA; ALBERTO; COSTA, 2020), e possuindo relevância na formação das RS desses adolescentes, pois, tendem a orientar suas atitudes e hábitos (MOSCOVICI, 1981). Deve-se considerar este aspecto, pois é que por meio da relação com o mundo que o sujeito vai constituindo sua subjetividade e seus valores, elaborando a compreensão de si mesmo, ao mesmo tempo, que se mostra ao mundo, ou seja, o indivíduo não só é influenciado pelo contexto, mas também influencia construindo a realidade (JOST, 2010), algo confirmado no discurso dos participantes, como, por exemplo: *“Já com o grupo de alunos, eles procuram sempre os mais rebeldes, os mais taxados como rebeldes, quando sabem que são daquela condição tendem a ficar mais próximos” (S7)*.

A partir da análise do discurso desses profissionais foi possível identificar ainda, o *subcorpora* *Participação da escala no processo de ressocialização* (com 18% das UCEs), que subdivide no *subcorpora* na classe 3, *Necessidades dos adolescentes* (com 9% do *corpus*), e na classe 4, *Atuação do professor* (com

9% do corpus). Na *classe 3*, observa-se que as ancoragens ficaram relacionadas as necessidades dos adolescentes em constituir relações, de se impor frente as situações e de ter liberdade. No entanto, tem a obrigação de cumprir regras e normas impostas pela sociedade. Frente ao exposto, pode-se pensar que estes profissionais perceberam que os jovens entendem a escola como um espaço de imposição, privando-os da liberdade. As normas ali impostas aparentemente tiram estes jovens da comunidade de origem para inseri-los de uma forma trágica em um ambiente que eles não são acostumados, o que possivelmente limita o trabalho socioeducativo.

Deve-se destacar também que em pesquisas realizadas acerca das RS dos adolescentes em conflito com a lei, os resultados mostraram que estes percebem um caráter opressor na ressocialização, onde o conteúdo dado é pouco e de má qualidade. Foi definida como uma prática de *exclusão social*, onde a ociosidade e a violência (física e moral) são partes de uma rotina que fragiliza ainda mais as relações interpessoais, o que compromete o processo de ressocialização do adolescente privado de liberdade (ESTEVAM *et al.*, 2009).

A partir da visualização destas perspectivas, ou melhor, da RS, fica perceptível que o principal objetivo das medidas socioeducativas que é construir cidadãos a partir da educação fica prejudicado, à medida que existe um potencial desencontro do entendimento do que é uma medida socioeducativa para estas duas classes.

Por fim, o subcorpora denominada *Atuação do professor, classe 4*, apresentaram as representações ancoradas nas palavras: *situação, exemplo, educador, medo, professor, lidar, envolver, criatura*. Esta classe demonstra a importância atribuída ao professor no processo de ressocialização, onde na situação em que se encontram estes jovens, o professor deve assumir o papel de exemplo, de educador, devendo ser a base desse processo educacional. Também nesta classe chama atenção a frequência da palavra *medo*, onde os profissionais entrevistados demonstraram não se sentir seguros em relação ao menor em conflito com a lei, chegando a temer pela própria vida, algo que os limitam e os fazem temer estes jovens por muitas vezes denominados de criaturas.

Cella e Camargo (2009) apontam que os professores relatam a existência do medo e do preconceito entre os profissionais da educação, informando ser comum que os professores recusem atuar em unidades de ressocialização. Apresenta-se um recorte para exemplificar: "*Professor em sala de aula, se o aluno*

for rebelde, ele tem medo, deixa o aluno fazer o que quiser, às vezes não passa muito conteúdo porque ele não quer se envolver”.

As classes 3 e 4 demonstram estar interligadas, uma vez que às atitudes desses profissionais interferem no comportamento que os adolescentes desempenham no contexto escolar, modificando ou reforçando os rótulos elaborados por estes discursos. Foi possível verificar que os entrevistados demonstram estar marcados por estereótipos negativos acerca destes jovens, algo que certamente tem influência nesse processo de ressocialização, uma vez que os professores como peça essencial neste processo (EIGENHEER; FONSECA, 2024; OLIVEIRA; BASTOS, 2007). Exemplo retirado do corpus: *“Eles não vislumbram outra coisa além deste mundinho deles, por mais que você converse, por mais que você mostre que o estudo, que a participação em determinadas atividades da escola vai colaborar com mudança de vida, uma mudança de comportamento, eles não acreditam.”(S11).“*

Portanto, tendo como referência outros estudos, é possível apontar que é função dos profissionais que atuam nesse cenário auxiliar o menor em conflito com a lei a enfrentar o cotidiano permeado por conflitos, perdas e arrependimentos, a manter sua esperança, possibilitando relações em que estes jovens se sintam incluídos, detonando com isso o processo de ressignificação que os levarão a se reinserir na família e na sociedade (ESTEVAM *et al.*, 2009). A escola, por meio dos professores, pode reforçar aspectos como a socialização parental, o que possivelmente permitiria que os jovens reconhecessem em tais valores aspectos que podem ser importantes no seu cotidiano (DIAS, 2013; SANTOS, 2008).

Mazzotti (2008) aponta que as RS estão intrinsecamente associadas ao ambiente social, neste caso a instituição escolar. E uma vez que as RS orientam a conduta humana, reafirma-se o papel da relevância que a escola tem nessa demanda social de ressocialização, visto que é no ambiente escolar que os jovens passam a maior parte de seu tempo, espaço que visa a formar cidadãos. A partir do campo representacional dos atores sociais foi possível verificar uma visão estereotipada acerca dos menores em conflito com a lei, chegando a temer aproximação destes, e por vezes não acreditar em uma redenção e aprendizado dessa parcela marginalizada perante a sociedade. Estas RS evidenciam uma limitação neste processo de ressocialização, já que a forma como estes profissionais agem em relação a estes jovens pode limitar ou até mesmo prejudicar esse processo de ressocialização, perpetuando a mesma inacessibilidade

aos direitos mais básicos a que estão acostumados no seu cotidiano (ESTEVA M *et al.*, 2009).

Pode-se afirmar que a representação atribuída ao menor em conflito com a lei por meio dos processos de objetivação e ancoragem descritos nos campos semânticos das RS acerca dos adolescentes institucionalizados sobre a prática socioeducativa de privação de liberdade estão extremamente ancorados a fatores como medo e violência, ou seja, preconceito estereotipado, onde o processo de objetivação está associado ao que se tem de concreto nesta relação, ou seja a escola e o ECA, objetos sempre presentes nesta realidade.

Outro aspecto bastante presente no discurso destes participantes são as políticas públicas ineficientes. Há uma descrença nas propostas do ECA e na sua falta de estrutura que não propicia um serviço de qualidade. Os efeitos desse atendimento preconizado pelo ECA tem sido motivo de constantes debates, demonstrando que deve haver uma revisão do método de assistência adotado nessas medidas socioeducativas (DIAS, 2013).

Além desse fator, são identificadas críticas referentes à ausência da participação familiar no processo de ressocialização, uma vez que os pais devem colaborar com os professores ajudando a monitorar as atividades dos adolescentes dentro e fora da escola, verificando e aplicando as devidas correções quando necessário (OYELEKE, 2013). Faz-se salutar dar uma atenção especial a este contexto, pois as RS são construídas a partir da interação do indivíduo com seu meio, o que atribui o papel de orientação e construção das RS dos jovens, possivelmente pautando suas vivências, planos e expectativas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, com os resultados previamente apresentados com base nos discursos em relação às representações sociais dos profissionais da educação acerca dos adolescentes em conflito com a lei, confia-se que o objetivo principal deste estudo tenha sido alcançado, Não obstante, tal como todo empreendimento científico, não são descartadas algumas limitações inerentes ao estudo, mas ressaltando-se que estas não invalidam os achados desta pesquisa.

Dentre as limitações, destaca-se o instrumento utilizado, que apesar de permitir que o participante informe sobre seu comportamento, também pode favorecer a tendência de respostas construídas por meio da desejabilidade social, o que de certa forma pode ter influenciado no conteúdo dos discursos

analisados. Outra limitação, refere-se a amostra utilizada que, apesar de ser uma amostra de conveniências (não probabilística), poderia-se empregar outra amostra mais heterogênea e em maior número, variando quanto ao tipo (privada ou pública) e localidade das instituições de ensino, isso permitiria uma fidedignidade maior dos resultados obtidos.

Conduto, as limitações destacadas não invalidam os resultados previamente descritos, pois se constata que a representação social dos profissionais da educação pode interferir diretamente no processo de ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, uma vez que estes tendem a reproduzir seus conceitos nos comportamentos dentro e fora do ambiente escolar.

Deste modo, uma vez que as representações sociais demonstram o pensamento dos indivíduos sobre o mundo e sobre si próprio, é essencial que o profissional da educação desenvolva um olhar profundo acerca de suas representações, pois, já que esta partilha com o grupo significados diferentes e iguais, este poderá questionar, refletir e ressignificar sua prática, podendo colaborar também no processo de ressignificação do outro.

Esta proposta pode servir de incentivo à prática de pesquisa em psicologia, direito, pedagogia e psicopedagogia, estabelecendo um retorno a sociedade por meio do saber cientificamente, viabilizando a melhoria no processo ressocializador do menor, demonstrando que a maneira com a qual representa e conseqüentemente se comporta a sociedade perante esses jovens pode influenciar diretamente em uma recuperação.

Por fim, ressalta-se ainda a relevância de se ampliar e difundir conhecimento é uma arte que deve superar barreiras físicas, econômicas, emocionais e principalmente sociais. Isso porque aprender e ensinar não deve se limitar única e exclusivamente entre os muros de uma escola, todo lugar deve ser um lugar de aprendizagem, onde qualquer indivíduo deve ter o direito a aprender, sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sócias. *In*: TORRES, C; V.; NEIVA, E. R. **Psicologia Social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. L. T.; FURTADO, O. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**, Editora Saraiva, 14ª Ed, 2009.

BORBA, P. L. O.; PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Ato infracional, escola e papéis profissionais: tramas complexas em relações frágeis. **Pro-Posições**. V. 32, P.1-25, 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

_____. **Levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSINASE2023.pdf>. Acesso em 20 mar. 2024.

CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. **Psicologia e Sociedade**. V. 31, P. 1-14, 2019.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 30, P. 281-299, 2009.

COSTA, C. S. S.; ALBERTO, M. F. P. Projetos de Vida de Jovens Egressos de Medidas Socioeducativas. **Psicologia & Sociedade**, V. 33, P. 1-16, 2020.

COUTINHO, M. P. L. *et al.* Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico. **Psicologia em Estudo**, V. 16, P. 101-109, 2011.

DIAS, A. F. Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. **Revista Eletrônica de Educação**, V. 7, P. 70-87, 2013.

EIGENHEE, J. M. L. D.; FONSECA, D. C. A produção de artigos relacionados a jovens em conflito com a lei, educação escolar e projeto de vida: 2011-2021. **Revista do Centro de Educação UFSM**. V. 49, P. 1-22, 2024.

ESPÍNDULA, D. H. P. *et al.* "Perigoso e violento": representações sociais de adolescentes em conflito com a lei em material jornalístico. **PSIC - Revista de Psicologia**, V. 7, N. 2, P. 11-20, 2006.

ESTEVAM, I. D.; COUTINHO, M. P. L.; ARAÚJO, L. F. Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: Ressocialização ou exclusão social? **Psico**, V. 40, P. 64-72, 2009.

FRANCO, M. G. O.; BAZON, M. R. Percurso e experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei: trajetórias possíveis. **Educação em Revista**. V. 35, P. 1-31. 2019.

GOETHEL, E. S. Q.; POLIDO, C.; FONSECA, D. C. A judicialização dos conflitos escolares. **Cadernos Cedex**. V. 110, PALBER.14-25, jan-mar. 2020.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. JODELET (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 31-61, 1993.

JOST, M. C. Fenomenologia das Motivações do Adolescente em Conflito com a Lei. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V. 26, P. 99-108, 2010.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. São Paulo: Múltiplas Leituras, 2008.

MONAHAN, K. C. *et al.* Adolescent pathways to co-occurring problem behavior: the effects of peer delinquency and peer substance use. **Journal of Research on Adolescence**, P. 1–16, 2013.

MOSCOVICI, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public. In: FORGAS, J.P. *et al.* **On Social Representations**. London Academic Press, 1976.

NUNES, M. A. A.; MOURA, M. G. C. Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília. V. 254, P. 211-229, jan-abr. 2019.

OLIVEIRA, A. P.; BASTOS, V. V. Representações sociais do professor na contemporaneidade: Uma abordagem estrutural. In: Ornellas, M. L. **Educação, Tecnologias e Representações Sociais**. Bahia: Quarteto, 2007.

OYELEKE, A. I. Impact of neighborhood, and peer pressure on adolescent's delinquent behaviour in ibadan metropolis. **International Journal of Social Sciences and Humanities Reviews**, V. 4, P. 89–96, 2013.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento Humano**. Mc Graw Hill Education: Artmed, 14ª Ed, 2022.

PEREIRA, S. E. F. N.; SUDBRACK, M. F. O. Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V. 24, N. 2, P. 151-159, 2008.

RYAN, J. P., WILLIAMS, A. B., & COURTNEY, M. E. Adolescent neglect, juvenile delinquency and the risk of recidivism. **Jornal Youth Adolescence**, V. 42, P. 454-465, 2013. doi 10.1007/s10964-013-9906-8.

SANTOS, W. S. **Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do compromisso convencional e afiliação social**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

SANTOS E. A.; LEGNANI, V. N. Construção Social do Fracasso Escolar das Adolescentes em Conflito com a Lei. **Psicologia: Ciência e Profissão**. V. 39, P. 1-12. 2019.

SIEGEL, D. J. **Cérebro adolescente: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos**. São Paulo: Versos, 2016.

SILVA, E. B. F. L.; COSTA, ALBERTO, M. P. Trajetórias de jovens pelas políticas sociais: garantia ou violação de direitos? **Psicologia USP**. V. 31, P. 1-9, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.016

NARRATIVAS DE GESTORAS ESCOLARES SOBRE SEU FAZER PEDAGÓGICO

Cássia Silva Santos Góes¹

RESUMO

O artigo discute a gestão escolar a partir das potencialidades e dificuldades elencadas por gestoras de escolas públicas municipais das ilhas de Salvador-Ba. Com aporte teórico em Lück (2009), Libâneo (2012) e Souza (2020) detalham-se as dificuldades elencadas pelas gestoras em exercício na função, para em seguida, investigar algumas formas de superação. O material empírico, produzido demonstra que a gestão escolar é atravessada por muitos desafios, que são potencializados pela atomização de atribuições, a falta de profissionais da educação e a dificuldade em trabalhar com as relações interpessoais. Contudo, identificamos fatores que promovem a satisfação desses profissionais, salientando o reconhecimento da comunidade escolar ao trabalho realizado e aos resultados conquistados, aspectos estes, que instigam o grupo a permanecer na gestão escolar.

Palavras-chave: Gestora escolar, Narrativas, Dificuldades, Potencialidades.

1 Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estados da Bahia- BA. goescassia@yahoo.com.br;

INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem sido um tema presente nas pesquisas que temos realizado no decorrer de 24 anos, como professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador². Primeiro pelo interesse na atuação dessa profissional, que foi desenvolvido durante a Graduação no Curso de Pedagogia e depois pela nossa implicação profissional, tendo sido gestora escolar por 17 anos, em 4 escolas. Os dois motivos nos levaram a pesquisar o tema com aporte teórico em Lück (2009), Libâneo (2012) e Souza (2020), além de autores e autoras do nosso contexto acadêmico local, que serão referência no desenvolvimento deste estudo.

Exercemos a função de gestora escolar no período de 2003 a 2020, tendo vivenciado situações diversas que culminaram no que nos diz Góes, (2013, p.15)

Durante esse período vivenciamos o crescimento das atividades sob a responsabilidade do diretor escolar, bem como, certa tensão quanto à delimitação das atividades competentes a sua função. Tendo em vista que essa situação gerava diversas dificuldades na gestão da escola, tais como: a) atomização de atribuições; b) dispersão de informações; c) carência de pessoal qualificado; d) estrutura física e material inadequadas; e) múltiplas demandas dos setores da Smed.

Em meio às questões identificadas, observamos que o fazer diário dos profissionais que compõem a gestão escolar- diretora e vice-diretora³, perpassam por atravessamentos que podem tensionar ou potencializar a ação gestora.

Assim, esse estudo busca apresentar a rotina dessas profissionais e os desafios que enfrentam no exercício das suas funções, a partir das narrativas durante o trabalho de monitoramento que desenvolvemos como Coordenadora Pedagógica Regional-CPR, Gerência Regional Subúrbio 2 e Ilhas- GR Subúrbio 2⁴.

2 A Rede Municipal de Educação é um Sistema de Ensino, pois possui Conselho Municipal e Plano Municipal de Educação. Como no cotidiano é denominada Rede por seus profissionais, trataremos assim, neste trabalho.

3 Foram ouvidas profissionais de 37 escolas, sendo que o percentual de mulheres que exercem o cargo de diretoras e vice-diretoras corresponde a 75% do total. Por essa razão trataremos no feminino.

4 A Gerência Regional é uma descentralização da Secretaria Municipal de Educação, dividindo suas 418 escolas em 10 gerências.

O trabalho da Gerência Regional consiste em identificar necessidades, orientar, acompanhar e apoiar as unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino visando a sua organização técnico-administrativo-pedagógica. Logo, a escuta sensível, as narrativas das diretoras e vice-diretoras é uma constante em nosso trabalho, assim como o apoio para as ações desenvolvidas nas escolas, o que traz elementos pertinentes para esse trabalho.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta a pesquisa narrativa como proposta metodológica de natureza qualitativa que procura compreender as experiências, uma vez que narrar é um ato intrínseco à atividade humana, inserindo-as em contextos de pesquisa científica. Desse jeito, a metodologia parte por conhecer e compreender as experiências dos participantes em conexão com o aporte teórico adotado e as percepções narrativas dos próprios pesquisadores.

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (Souza, 2014, p.40)

Realizamos o registro das narrativas, durante o monitoramento nas escolas e posteriormente, buscamos fazer a conexão com as experiências vividas como gestora escolar, a fim de compreender o que estava sendo narrado. Afinal o sentido dado a cada situação rememorava as práticas do nosso cotidiano, na liderança das escolas municipais em que trabalhamos.

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. Delory-Momberger, 2012, p.524

Também nos apoiamos na investigação dos documentos preenchidos pelas gestoras, tais como: questionários sobre a sua prática, preenchidos durante as reuniões formativas.

Além da nossa dissertação, tendo em vista que se trata de uma pesquisa implicada, trazendo narrativas da nossa prática enquanto diretora escolar. Em concordância com a afirmação de Vilela et al, 2022.

O pesquisador, além de narrar a própria existência, tem a responsabilidade de desenvolver a narrativa da experiência de seus participantes; ora trazendo suas percepções passadas, ora vivendo experiências compartilhadas no presente e ora fazendo projeções futuras, uma vez que cabe ao pesquisador desenvolver uma relação próxima com seu participante. (Vilela, et al, 2022, p.78)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão de quem são as gestoras escolares se faz necessária, para estudar seu fazer. Segundo LÜCK (2009, p.22)

[...] são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. [...] Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional

A diretora escolar e a líder da escola, que exerce uma função de autoridade, é professora e administradora, sendo assim uma função complexa, tendo em vista que a escola tem objetivos a alcançar e para que isso ocorra a liderança precisa:

- ter conhecimentos do funcionamento de todos os setores da escola;
- conhecer a legislação educacional, inclusive aquelas que regem o sistema de ensino que rege a escola;
- zelar pela construção e desenvolvimento do planejamento pedagógico;
- prezar pelo desenvolvimento das relações interpessoais;

- observar os resultados alcançados a fim de redirecionar as ações, para melhoria dos mesmos, com vista a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Lück (2009, p. 22), é responsabilidade das diretoras escolares “zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais”.

Considerando que a gestão escolar, composta pela diretora e a vice-diretora, coordenaram o trabalho coletivo, em alguns casos com a colaboração da coordenadora pedagógica, quando a escola dispõe dessa profissional. Essas profissionais estão a serviço das pessoas e da organização, zelando pela tomada de decisão de forma democrática, além de assessorar as professoras e professores apoiando-as/os em sua práxis pedagógica. Como nos afirma LIBÂNEO et al., 2012:

[...] as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho de pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho (LIBÂNEO et al., 2012, p.475).

DIFICULDADES ELENCADAS PELAS DIRETORAS E VICE-DIRETORAS

Em meio a essa atomização de responsabilidades as diretoras e vice-diretoras, por vezes se vêem sobrecarregadas e encontram dificuldades para a realização do seu trabalho. Quando perguntadas sobre as dificuldades que enfrentam na realização do trabalho, 13 diretoras e vice-diretoras trouxeram respostas que se entrecruzam, como veremos a seguir:

Diretora 1. *Dificuldade em garantir a qualidade no desenvolvimento de todos os projetos e programas educacionais, (que não são poucos), para que, de fato, tenhamos uma educação de resultados satisfatórios e fidedignos. Garantir uma educação inclusiva de qualidade, em meio a nossa realidade precária de estrutura, recursos, falta de capacitação de professores e colaboradores.*

Diretora 2. *A grande quantidade de crianças com deficiência sem acompanhamento por profissionais da área de saúde. O grande número de avaliações e projetos oriundos da SMED, sem que nenhum seja voltado para o público com dificuldade de aprendizagem. A ausência de centros*

de apoio multidisciplinar para auxiliar no aprendizado dos alunos com deficiência.

Vice-Diretora 1. *Dificuldade de acesso aos órgãos assistenciais de apoio psicológico às famílias e aos estudantes. Falta de autonomia para resolver assuntos referentes aos terceirizados.*

Vice-diretora 2. *Ausência de suporte social e psicopedagógico para os alunos com questões de aprendizagem*

Observamos que as narrativas acima convergem no que diz respeito às dificuldades em lidar com estudantes atípicos e suas necessidades. Sabemos que a Educação Inclusiva é um tema de grande importância na atualidade, que tem como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas que atendem estudantes com necessidade especiais, adaptando metodologias e dinâmicas que permitam a acessibilidade física, social e pedagógica.

Porém, as narrativas demonstram que existem desafios a serem superados para que as nossas escolas tenham uma Pedagogia Inclusiva. Afinal para que isso ocorra a experiência das diretoras e vice-diretoras apontam alguns caminhos, a saber: adequação da estrutura física, capacitação de professores/as e colaboradores, centro de apoio multidisciplinar, trabalho conjunto com profissionais da saúde, apoio as as famílias atípicas, suporte social e pedagógico.

As narrativas trazem ainda a dificuldade de coordenar os projetos educacionais advindos da Smed, que são muitos.

Diretora 3. *Alternância de professores devido a vínculos temporários. Aqueles ligados ao desempenho dos educadores, com destaque para as relações interpessoais. Vale destacar que administrar ausência devido à saúde dos professores, não é fácil. Sistematização de processos para consolidar a proposta da escola. Dar a devida atenção aos segmentos de educação infantil e fundamental.*

Diretora 4. *É de garantir o funcionamento da escola devido a atestados médicos e atrasos de funcionários.*

Diretora 5. *Ah! O tempo e urgência nos pedidos da GR e da Smed.*

Diretora 6. *Com certeza a minha maior dificuldade é a falta de professores.*

Diretora 7. *Administrar conflitos interpessoais entre funcionários e professores; Administrar o tempo quando há ações externas, sem aviso prévio para resolução imediata de demandas e/ou reuniões;*

Vice-diretora 3. *Nossa! A gestão de pessoas, falta de pessoal, questões disciplinares .*

Vice-diretora 4. *A falta de coordenador pedagógico, excesso de demandas. Faço o meu trabalho e o que seria do coordenador.*

Vice-diretora 5. *A minha dificuldade é com as relações interpessoais, para criar projetos possíveis e que toda a comunidade escolar se envolva*

Nesse conjunto de narrativas evidencia-se a falta de pessoal, o bom desenvolvimento das relações interpessoais e o excesso de demandas como dificuldades. As duas primeiras dificuldades estão ligadas à gestão de pessoas, uma das competências da diretora e vice-diretora é promover a gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo, centrada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos. Logo, o desenvolvimento dessa competência não se estabelece plenamente, devido a ausência dos profissionais, seja por motivo de doença ou pela inexistência desse profissional na escola.

De acordo com Luck, 2009, p.82 “as demandas e possibilidades de atuação sob a dimensão da gestão de pessoas são múltiplas, pois interferem em todas as ações da escola e se articulam com todas as demais dimensões de gestão escolar.”

Percebemos assim, que a ausência de profissionais interfere principalmente no principal objetivo da escola, garantir a aprendizagem dos estudantes.

Observamos que o excesso de demandas e a urgência em respondê-las também são dificuldades, enfrentadas por essas profissionais, que sofrem com a sobrecarga de trabalho que pode gerar retrabalho para a gestão (Dasgupta; Kapur, 2020 apud Severgnini et al 2022).

POTENCIALIDADES ELENCADAS PELAS DIRETORAS E VICE-DIRETORAS

As narrativas das diretoras e vice-diretoras, trazem como potencialidades do trabalho que realizam, questões referentes à participação da família e o envolvimento das equipes:

Diretora 3. *O apoio das famílias é muito importante. O envolvimento, dedicação, participação, abertura para o diálogo e o sentimento de pertença de toda equipe escolar. E claro, a parceria entre a gestora e a vice, que acreditam na educação pública e conseguem juntas desenvolver estratégias de fortalecimento de toda comunidade escolar, a partir do olhar sensível para as crianças que frequentam a Unidade Escolar.*

Diretora 2. *Eu tenho oportunidade de concretizar mudanças na microestrutura, juntamente às famílias e comunidade.*

Vice-diretora 5. *Eu estabeleci parcerias com pais, responsáveis e comunidade local. Gerenciar os recursos humanos e financeiros de forma eficaz, também consigo desenvolver projetos interdisciplinares.*

Percebemos nas narrativas acima que o potencial da ação gestora, perpassa também pela gestão de conflitos, que também se apresentou com dificuldades em algumas narrativas. Vejamos mais algumas narrativas que apontam como potencialidade as relações interpessoais desenvolvidas na escola.

Vice-diretora 2 *Sempre buscamos soluções através do diálogo, relacionada aos conflitos dentro da unidade escolar; lidar com os recursos financeiros da melhor forma possível e ; buscamos aproximação com a comunidade.*

Corroborando com o que nos diz Luck, (2009,p. 95) “nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação.”

Percebemos ainda a importância da gestão pedagógica e da gestão de resultados como potencialidades do trabalho do gestor.

Diretora 1. *Resultados positivos esperados; Conseguir acessar e lidar com todo corpo discente e discente; Participar e dirigir resultados positivos; Contribuir de maneira positiva aos interlocutores para ações exitosas; Poder ficar pertinho de toda comunidade, ajudando da melhor maneira possível.*

Vice-diretora 1. *Desenvolver o espírito de liderança - Contribuir com a formação humana e o desenvolvimento pleno dos estudantes assegurando direitos sociais e favorecendo seu crescimento pessoal.*

Diretora 4. *A garantia do bem estar e desenvolvimento das crianças. Organização da unidade e da rotina, parceria família x escola x comunidade.*

Vice-diretora 3. *A possibilidades de ajudar a comunidade e o desenvolvimento das habilidades dos educandos.*

Vice-diretora 4. *O Acompanhamento da frequência de alunos e professores, sem frequência não tem ensino e aprendizagem.*

Salientamos que essas potencialidades em certa medida imputam ao trabalho da diretora e da vice-diretora destaque no processo educacional, como nos mostra Braslavsky (2006):

(...) em praticamente todas as pesquisas educacionais sobre a qualidade da educação, constata-se que as características do

exercício do papel da direção, e mais especificamente do papel dos diretores e diretoras de escola, apresentam uma correlação importante com a possibilidade de conduzir instituições adequadas para promover a aprendizagem de qualidade. (BRASLAVSKY, 2006, p. 27-28)

Por fim, entre as potencialidades foi apontada em uma narrativa a importância do cumprimento de prazos, em meio a sobrecarga de trabalho evidenciados anteriormente como dificuldade. Assim como a relação de apoio entre a GR e a escola e o recebimento do recurso financeiro.

Diretora 7. *O cumprimento de prazos nas entregas é uma potencialidade, aqui nós cumprimos.*

Diretora 5. *O apoio da Gerência e o recurso financeiro do PDDE-S, são importantes.*

O estudo nos mostra que ainda que as diretoras e vice-diretoras ouvidas, tenham dificuldades na gestão escolar, no desenvolvimento das suas funções, elas conseguem identificar potencialidades das ações que desenvolvem, demonstrando um certo nível de satisfação com os resultados alcançados, evidenciadas na aprendizagem das/dos estudantes.

Nos deparamos assim com “o desafio de continuar pensando a vida por dentro, ouvindo e contando histórias de pessoas comuns para conhecermos configurações outras de bio-grafar a vida.”(SOUZA, 2020). Logo, os sujeitos que compõem as escolas têm muito a dizer sobre o seu fazer, as professoras, os profissionais de apoio, a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, os estudantes e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos mostra que a gestão escolar, exercida pela diretora e pela vice-diretora, requer um bojo de conhecimentos desses profissionais acerca da legislação educacional, dos processos educativos, do gerenciamento das relações interpessoais e organizacionais. Que esses profissionais encontram dificuldades na realização do seu trabalho, inclusive relacionados a sobrecarga de trabalho, ausência de profissionais seja pela escassez ou por motivo de doença, a dificuldade em lidar com questões relacionais entre os profissionais da escola.

Ainda que as dificuldades encontradas sejam muitas, também identificamos que existem potencialidades que trazem satisfação tais como: a aprendizagem dos estudantes, a aproximação das famílias com a escola, a melhoria dos resultados, a relação dialógica e os recursos financeiros recebidos. Essas e outras potencialidades estão presentes nas narrativas, demonstrando que essas profissionais encontram estímulo para desenvolver o seu fazer, nessas potencialidades.

Compreendemos que ainda há muitos fatores que precisam ser estudados, para compreender os fatores que se apresentam como dificuldade ou potencialidade no trabalho da gestão escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos as diretoras e vice-diretoras escolares que contribuíram com esse estudo, disponibilizando o seu tempo, conhecimento e experiência.

REFERÊNCIAS

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. Semana monográfica da educação, Madri. Fundação Santillana. São Paulo: SP. Editora Moderna, 2006

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21/09/2024

GÔES, Cássia Silva Santos. **Um estudo sobre as Atribuições dos Diretores Escolares da Rede Municipal De Ensino de Salvador**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo 2009

SEVERGNINI, Elizandra et al. **Gestão escolar e os aspectos de disfunção burocrática: proposta de um modelo conceitual**. 2022. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/7338/733876312006/html/#:~:text=Esta%20>

sobrecarga%20de%20trabalho%20ocorre,de%20sobras%20do%20
PDDE%20e. Acesso em 10/09/2024

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

_____. Dimensões e desafios da pesquisa (auto)biográfica no atual contexto brasileiro. Entrevista-2020. Disponível: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2427/2217>. Acesso em 10/09/2024

VILELA, Elaine Gomes. **Pesquisa Narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência** Revista Estudos Aplicados em Educação | São Caetano do Sul, SP | v.6 | n. 12 | p.75-84| 2021| ISSN 2525-703X

SAÚDE E PSICANÁLISE: A ESCUTA COMO OBJETO DE ESTUDO NO PROCESSO DA CURA

Marta Maria dos Santos Cipriano¹
Francisca Vilani de Souza²

RESUMO

A comunicação no processo de tratamento com a psicanálise não se dá apenas de forma verbal. Os silêncios e os sinais não verbais entregues pelo paciente pode projetar informações pontuais a serem interpretadas pelo analista no processo de escuta. Portanto, as contribuições psicanalíticas encontram suas próprias soluções e acrescentam novas nuances à maneira pela qual um analista escuta a comunicação do paciente. Este estudo tem como objetivo identificar a contribuição da escuta no processo de intervenção e cura do paciente. É uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo. O instrumento de coleta de dados foi a observação participante com seis adolescentes matriculados em uma escola pública. A base teórica está fundamentada em Nasio (1999), Coutinho (2007), Abel (2013), Akhtar (2016) entre outros. As diferentes formas de escutas destacam sobreposições expressivas. No entanto, cada olhar interpretativo deve ser considerado separadamente considerando que há um complemento em cada conjectura e associação livre do paciente. A postura do analista aprofunda o conhecimento do psicanalista sobre o paciente. No entanto, se faz necessário observar se a subjetividade contribui para iluminar o inconsciente do paciente no sentido de voltar a consciência. E, assim inclui o depósito de pensamentos impensáveis no sentido de devolver ao analista o que o paciente não suporta sentir ou pensar. Esse, precisa também desenvolver habilidade para realizar regressões controladas e reversíveis, aplicar a empatia e desenvolver ações significativas para o paciente.

Palavras-chave: Paciente, Escuta, Psicanálise.

1 Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER/PY. Professora do quadro Efetivo do SEDUC/SME- EXU/PE. marthaestrela1@hotmail.com

2 Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER/PY. Professora do quadro efetivo SEEC/RN. professoravilani@gmail.com

INTRODUÇÃO

A O processo de escuta é um dos pilares fundamentais no trabalho psicanalítico, constituindo-se como o meio através do qual o analista entra em contato com as nuances do inconsciente do paciente. O conceito de “escuta” transcende a simples atenção às palavras faladas, abrangendo também as expressões silenciosas, os gestos, as pausas e os sinais não verbais emitidos pelo analisado. Segundo Coutinho (2007), é na profundidade dessas escutas que o analista consegue acessar as camadas mais ocultas do psiquismo do analisado, possibilitando a intervenção terapêutica adequada.

No contexto da saúde mental, o papel da psicanálise e, especificamente, da escuta, é determinante para a promoção de uma cura que vai além da resolução superficial dos sintomas. Este estudo visa investigar de que maneira a escuta psicanalítica pode ser um objeto de cura, aprofundando-se nos mecanismos através dos quais o inconsciente pode emergir para a consciência durante o processo analítico. A escolha por focar na escuta não é trivial, já que este aspecto tem sido objeto de estudos teóricos e práticos em diversos campos da psicanálise, como argumentam autores como Nasio (1999) e Akhtar (2016).

O presente estudo será desenvolvido com base na observação participante realizada com seis adolescentes matriculados em escolas públicas, que constituem a amostra da pesquisa. O método qualitativo foi escolhido para oferecer uma compreensão profunda e subjetiva das interações entre o analisado e o analista, permitindo que se explore a complexidade dos processos de escuta.

Elencamos três objetivos para nossa pesquisa:

1. Identificar as contribuições da escuta no processo de intervenção psicanalítica.
2. Verificar de que maneira os silêncios e sinais não verbais podem influenciar a compreensão e intervenção do analista.
3. Analisar as sobreposições interpretativas na comunicação analisado-analista e o impacto dessas em uma possível cura.

REVISÃO DE LITERATURA

A ESCUTA EM PSICANÁLISE

O conceito de escuta na psicanálise ocupa um lugar central desde os primórdios da teoria freudiana. Sigmund Freud já apontava que o analista deve “ouvir com a terceira orelha”, o que significa que, além das palavras, é necessário captar os sentidos ocultos por trás do que é dito. Para Freud (1912), a escuta atenta é um dos principais instrumentos do analista, sendo por meio dela que os conteúdos inconscientes do paciente podem ser acessados.

Coutinho (2007) reforça essa ideia, destacando que a escuta psicanalítica vai além de um simples ouvir passivo; trata-se de uma escuta ativa, na qual o analista deve captar as pausas, silêncios e sinais não verbais que, muitas vezes, carregam mais significados do que o discurso verbalizado. Segundo a autora, a escuta em psicanálise se constrói na relação entre analista e analisando, onde ambos contribuem para o desenvolvimento do processo terapêutico.

A ESCUTA COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Nasio (1999) aprofunda a noção de que o processo de cura em psicanálise está diretamente relacionado à forma como o analista conduz a escuta. O autor argumenta que o ato de escutar requer do analista uma postura de neutralidade e de ausência de julgamento, permitindo que o paciente se sinta à vontade para expor suas fantasias, medos e desejos inconscientes. Nasio também sugere que o analista deve estar preparado para “escutar o que não é dito”, ou seja, interpretar os elementos que se manifestam de forma não verbal.

Nesse sentido, Abel (2013) aponta que a escuta psicanalítica é capaz de revelar os “pensamentos impensáveis” do paciente, ou seja, aqueles conteúdos que, por serem muito dolorosos ou conflitantes, foram relegados ao inconsciente. A partir da escuta atenta, o analista pode ajudar o paciente a reintegrar esses conteúdos à consciência, promovendo o alívio do sofrimento psíquico.

A INTERPRETAÇÃO DOS SILÊNCIOS E DOS SINAIS NÃO VERBAIS

Os silêncios ocupam um lugar peculiar na análise, sendo um campo fértil para a interpretação do analista. Nasio (1999) sugere que o silêncio pode

funcionar como uma defesa, uma resistência do paciente em expor determinados conteúdos. Entretanto, esses silêncios também podem ser manifestações inconscientes que revelam aspectos profundos do sujeito, que ainda não foram simbolizados. A função do analista, neste contexto, é permitir que o silêncio se desdobre sem tentar preenchê-lo com palavras, favorecendo a emergência do conteúdo reprimido.

Akhtar (2016) discute o papel dos sinais não verbais, tais como gestos, posturas corporais e expressões faciais, como importantes elementos a serem observados no processo de escuta. Para o autor, esses sinais muitas vezes refletem estados emocionais que o paciente não consegue expressar verbalmente, e cabe ao analista estar atento a essas manifestações para captar o sentido do que é “dito” de forma não verbal.

A SUBJETIVIDADE DO ANALISTA NO PROCESSO DE ESCUTA

Outro aspecto relevante é a subjetividade do analista no processo de escuta. Como destaca Coutinho (2007), o analista não pode ser uma “tábula rasa”, já que ele próprio traz suas experiências, histórias e emoções para a situação clínica. No entanto, o desafio está em como o analista lida com sua própria subjetividade, utilizando-a de forma a favorecer o entendimento do inconsciente do paciente, sem que ela interfira de maneira inadequada no processo terapêutico.

Abel (2013) argumenta que o analista deve ser capaz de realizar “regressões controladas” durante a escuta, isto é, permitir-se entrar em contato com seus próprios sentimentos e vivências, mas sem perder o controle sobre a situação analítica. Essas regressões podem ser essenciais para a construção da empatia com o paciente, permitindo que o analista compreenda melhor os processos emocionais e inconscientes em jogo.

A ESCUTA E A CURA PSICANALÍTICA

A escuta ativa, aliada à capacidade interpretativa do analista, é uma ferramenta essencial no processo de cura em psicanálise. Segundo Akhtar (2016), o objetivo da psicanálise não é apenas a eliminação dos sintomas, mas a promoção de uma transformação profunda no psiquismo do paciente, permitindo que ele compreenda e integre seus conteúdos inconscientes à vida consciente.

Nesse processo, a escuta desempenha um papel central, já que é por meio dela que o analista acessa as dinâmicas internas do paciente.

Para Coutinho (2007), a cura em psicanálise é entendida como a transformação do sujeito em um indivíduo mais consciente de seus desejos, medos e fantasias. A escuta, portanto, não é apenas uma técnica, mas um instrumento fundamental para a reestruturação do inconsciente, possibilitando uma maior compreensão de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA REVISÃO DE LITERATURA

Os autores revisados concordam que a escuta psicanalítica é um processo complexo que envolve muito mais do que apenas ouvir o que o paciente diz. Trata-se de um processo profundo de interpretação de silêncios, sinais não verbais e conteúdos inconscientes. O analista, ao adotar uma postura neutra e empática, favorece a emergência desses conteúdos, contribuindo para o processo de cura do paciente. Contudo, a subjetividade do analista e sua habilidade em manejar suas próprias emoções e regressões também desempenham um papel crucial na efetividade da escuta.

METODOLOGIA

Abordagem qualitativa, que, conforme aponta Minayo (2009), é apropriada para investigar fenômenos subjetivos e complexos, como a escuta no contexto da psicanálise. O método qualitativo permite uma análise profunda dos significados, percepções e experiências dos participantes, aspectos fundamentais quando se trata de temas ligados à saúde mental e ao processo de intervenção terapêutica.

O caráter exploratório da pesquisa se justifica pela necessidade de compreender, de maneira ampla, como a escuta psicanalítica pode contribuir para o processo de cura de adolescentes em situação de vulnerabilidade emocional. O estudo de campo, por sua vez, foi realizado em um ambiente acolhedor, seguro para os participantes e seus familiares, possibilitando que as observações fossem feitas em um contexto social relevante.

PARTICIPANTES

A pesquisa foi conduzida com seis adolescentes, com idades entre 13 e 16 anos, todos matriculados em escola pública. A seleção dos participantes seguiu critérios de conveniência, baseados na disponibilidade e interesse dos jovens em participar do estudo. Esses adolescentes foram escolhidos por estarem em um momento de vida marcado por intensas transformações emocionais e sociais, o que permite um campo fértil para a investigação psicanalítica.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram, juntamente com seus responsáveis, um termo de consentimento livre e esclarecido, garantindo a adesão voluntária e o cumprimento dos princípios éticos.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O principal instrumento de coleta de dados foi a **observação participante**, que, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica que permite ao pesquisador inserir-se no ambiente dos participantes e observar, de forma ativa, as interações e comportamentos manifestados. Nesse estudo, a observação participante permitiu captar, de forma direta, as manifestações verbais e não verbais dos adolescentes, além dos silêncios que, no contexto da psicanálise, carregam significados latentes.

A observação foi realizada ao longo de cinco semanas, com sessões semanais de aproximadamente 60 minutos cada. O pesquisador assumiu uma postura de analista, mantendo uma escuta ativa e não intrusiva, permitindo que os adolescentes expressassem livremente suas emoções, pensamentos e conflitos, seja por meio de palavras ou sinais não verbais. Todas as sessões foram registradas, detalhando as observações feitas e as interpretações iniciais.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os encontros ocorreram em uma sala organizada pelo pesquisador com horários definidos e acordado com os pais e adolescentes, garantindo a privacidade e a segurança dos participantes. O ambiente foi preparado para que os adolescentes se sentissem à vontade para falar sobre suas experiências pessoais,

sem a presença de elementos externos que pudessem gerar desconforto ou interferir no processo de escuta.

Durante as sessões, o pesquisador adotou uma postura de escuta psicanalítica, buscando captar não apenas o conteúdo verbal dos relatos, mas também os gestos, silêncios e outros sinais não verbais que pudessem oferecer insights sobre o inconsciente dos participantes. Essas manifestações foram registradas e posteriormente analisadas à luz das teorias de Nasio (1999) e Abel (2013), que discutem a importância da escuta para a revelação dos conteúdos inconscientes.

ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi feita por meio da **análise de conteúdo**, conforme descrita por Bardin (2011), que consiste na organização e interpretação dos dados coletados de forma sistemática. Esse método foi escolhido porque permite identificar padrões, temas e categorias emergentes das observações e relatos dos adolescentes, possibilitando a construção de uma interpretação psicanalítica dos dados.

Os registros do diário de campo foram analisados buscando identificar:

1. **Padrões de silêncio:** Qual a frequência e o contexto em que os adolescentes optavam pelo silêncio durante as sessões? Como esses silêncios poderiam ser interpretados à luz da teoria psicanalítica?
2. **Sinais não verbais:** Quais gestos, expressões faciais ou posturas corporais se destacavam durante as sessões? Como esses sinais não verbais se relacionavam com o conteúdo verbal ou o contexto emocional dos participantes?
3. **Contribuição da escuta para a cura:** De que maneira o processo de escuta favoreceu a emergência de conteúdos inconscientes? Houve evidências de transformação emocional ou cognitiva nos adolescentes ao longo das sessões?

Os dados foram organizados em categorias temáticas, que refletem os principais aspectos observados no comportamento dos adolescentes. Posteriormente, essas categorias foram analisadas e discutidas à luz das contribuições teóricas de autores como Nasio (1999), Abel (2013) e Akhtar (2016).

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A confidencialidade dos dados foi assegurada, e todos os adolescentes e suas famílias foram informados sobre o propósito da pesquisa, o que garantiu a participação voluntária e consciente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É crucial para interpretar os dados coletados durante as observações e relacioná-los com a teoria apresentada na revisão de literatura. A ideia é explorar os padrões observados e entender como a escuta psicanalítica contribuiu para o processo de intervenção e cura dos adolescentes.

Nos Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com os quatro adolescentes revelou aspectos profundos sobre a importância da escuta no processo psicanalítico, destacando a relevância de observar não apenas o que é dito verbalmente, mas também o que se manifesta por meio de silêncios e sinais não verbais. Ao longo das cinco semanas de observação participante, foi possível identificar padrões de comportamento que refletem as dinâmicas inconscientes desses jovens, revelando como a escuta analítica pode ser uma ferramenta essencial no processo de cura.

PADRÕES DE SILÊNCIO

Os silêncios observados durante as sessões foram variados em suas formas e significados. Conforme apontado por Nasio (1999), o silêncio pode funcionar como uma defesa psíquica, uma resistência frente à exposição de conteúdos emocionais difíceis. Em várias sessões, os adolescentes demonstraram períodos prolongados de silêncio quando confrontados com perguntas que envolviam questões pessoais ou emocionais.

Por exemplo, durante uma sessão, um dos adolescentes manteve-se em silêncio após uma pergunta sobre seus relacionamentos familiares. Ao observar sua postura, notou-se que ele evitava o contato visual e mudava de posição com frequência. Este comportamento foi interpretado como uma tentativa de

evitar o confronto com emoções dolorosas associadas ao tema familiar. Para Nasio (1999), esses silêncios são indícios de processos inconscientes em ação, onde o paciente evita tocar em conteúdos que ainda não foram completamente simbolizados.

A escuta psicanalítica, nesse contexto, permitiu que o silêncio fosse respeitado e interpretado como parte do processo. O analista, ao não forçar o adolescente a falar, possibilitou que, com o tempo, se sentisse à vontade para abordar o tema. Na semana seguinte, o adolescente espontaneamente trouxe à tona o assunto, revelando angústias profundas sobre a relação com os pais, o que confirma a ideia de que a escuta ativa pode facilitar a emergência de conteúdos reprimidos (Abel, 2013).

SINAIS NÃO VERBAIS

Outro ponto importante observado foi a riqueza de comunicação por meio de sinais não verbais. De acordo com Akhtar (2016), gestos, expressões faciais e posturas corporais podem ser manifestações inconscientes, refletindo estados emocionais que o paciente não consegue expressar verbalmente. Ao longo das sessões, os adolescentes frequentemente utilizaram tais sinais para comunicar angústia, desconforto ou resistência.

Por exemplo, um adolescente frequentemente cruzava os braços e mantinha o olhar fixo no chão quando era questionado sobre seus sentimentos. Essa postura defensiva foi interpretada como um sinal de resistência à exposição emocional. No entanto, à medida que o processo analítico avançou e a relação de confiança com o pesquisador/analista foi se consolidando, houve uma mudança significativa na postura corporal do adolescente. Ele passou a adotar uma postura mais relaxada e a fazer contato visual mais frequente, o que indicava uma maior disposição para se abrir e falar sobre suas emoções.

Esses sinais não verbais revelaram-se valiosos para o processo terapêutico, pois indicavam mudanças sutis no estado emocional dos adolescentes, muitas vezes antes mesmo que eles estivessem prontos para verbalizar seus sentimentos. O papel do analista, neste contexto, foi o de acolher essas manifestações e permitir que elas se desdobrassem, sem forçar interpretações imediatas ou invasivas.

CONTRIBUIÇÃO DA ESCUTA PARA A CURA

Ao longo das sessões, ficou evidente que a escuta desempenhou um papel crucial no processo de intervenção e cura dos adolescentes. Conforme discutido por Coutinho (2007), a escuta psicanalítica não é apenas um meio de captar informações, mas uma forma de intervenção em si mesma. Ao ouvir de forma ativa e sem julgamentos, o analista oferece um espaço seguro para que o paciente explore seus conflitos internos e traga à consciência conteúdos inconscientes.

Durante o estudo, foi possível observar que os adolescentes que inicialmente demonstravam maior resistência e dificuldade em se expressar começaram a apresentar mudanças significativas em seus comportamentos e emoções. Um exemplo marcante foi o de um adolescente que, nas primeiras sessões, mostrava-se extremamente fechado e indeciso. No entanto, ao longo das semanas, ele começou a trazer relatos mais detalhados sobre suas experiências pessoais, expressando emoções que antes pareciam reprimidas.

Esse processo de abertura foi facilitado pela postura de escuta adotada pelo analista, que, segundo Akhtar (2016), atua como um catalisador para a emergência do inconsciente. A escuta não invasiva, que respeita o tempo e o ritmo do paciente, contribuiu para que os adolescentes pudessem se sentir compreendidos e, conseqüentemente, mais dispostos a explorar seus próprios sentimentos e emoções.

A SUBJETIVIDADE DO ANALISTA E O IMPACTO NO PROCESSO

Outro aspecto importante identificado foi o papel da subjetividade do analista no processo de escuta. Coutinho (2007) sugere que o analista deve estar ciente de sua própria subjetividade e utilizar suas reações emocionais de forma controlada, a fim de aprofundar o entendimento do paciente sem interferir negativamente no processo terapêutico. Durante as observações, foi notável que as respostas emocionais do analista, quando devidamente controladas, ajudaram a criar um ambiente de empatia e acolhimento.

Em algumas situações, o analista precisou lidar com sentimento de frustração ou desconforto, especialmente quando os adolescentes se mostravam mais resistentes à intervenção. No entanto, conforme Abel (2013) discute, a habilidade do analista em realizar “regressões controladas” permitiu que essas emoções

fossem gerenciadas de forma a não interferir no andamento das sessões. Ao contrário, essas experiências permitiram que o analista desenvolvesse uma compreensão mais profunda das dificuldades emocionais dos adolescentes.

TRANSFORMAÇÕES OBSERVADAS

Ao final das cinco semanas de observação, foi possível notar mudanças importantes no comportamento dos adolescentes. Houve uma melhora na capacidade de expressar emoções e falar sobre suas experiências pessoais. Muitos dos participantes relataram sentir-se mais aliviados após as sessões, sugerindo que o processo de escuta ajudou a reduzir a angústia associada a conflitos internos não resolvidos.

Essas mudanças reforçam a tese de que a escuta psicanalítica pode, de fato, contribuir para o processo de cura emocional dos pacientes, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como o vivido por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A capacidade do analista em escutar ativamente, sem pressa de oferecer interpretações ou soluções, revelou-se um elemento chave no processo de transformação observado.

CONCLUSÃO

Este estudo explorou a relevância da escuta no processo psicanalítico e como essa prática pode contribuir para processo de cura emocional de adolescentes em situação de vulnerabilidade ou não. Por meio da observação participante realizada com quatro adolescentes, foi possível identificar que a escuta não se limita apenas ao ato de ouvir verbalmente, mas envolve uma atenção cuidadosa a silêncios, sinais não verbais e dinâmicas emocionais que permeiam o ambiente analítico.

Os resultados da pesquisa demonstraram que os silêncios e as manifestações não verbais frequentemente revelam conteúdos inconscientes que, se não forem abordados, podem dificultar a intervenção terapêutica. Ao respeitar esses momentos de silêncio e permitir que os adolescentes se expressassem no seu próprio tempo, o analista criou um espaço seguro que favoreceu a emergência de conflitos internos e emoções reprimidas.

Além disso, a pesquisa ressaltou a importância da subjetividade do analista. A habilidade de lidar com suas próprias emoções e reações, realizando “regres-

ções controladas”, mostrou-se essencial para garantir um ambiente de empatia e acolhimento, permitindo que os adolescentes se sentissem compreendidos e, portanto, mais dispostos a explorar suas experiências e sentimentos.

As transformações observadas nos adolescentes ao longo das cinco semanas de observação indicam que a escuta psicanalítica pode, de fato, atuar como um poderoso vetor de cura. Os participantes não apenas relataram um alívio emocional, mas também uma maior capacidade de se expressar e de compreender suas próprias vivências.

Por fim, este estudo enfatiza a necessidade de uma formação contínua para os profissionais de saúde mental, que devem ser capacitados a ouvir ativamente, considerando não apenas o que é dito, mas também o que permanece nas entrelinhas. A escuta, como objeto de estudo e prática, deve ser constantemente revisitada e aprimorada, uma vez que é um dos pilares fundamentais da intervenção psicanalítica.

Sugere-se que futuras pesquisas explorem a escuta em outros contextos clínicos, envolvendo diferentes faixas etárias e condições de saúde mental, ampliando o entendimento sobre como essa prática pode ser uma ferramenta eficaz para a intervenção e a promoção da saúde mental.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Embora este estudo tenha proporcionado insights significativos sobre a importância da escuta na psicanálise, algumas limitações devem ser consideradas ao interpretar os resultados.

- 1. Tamanho da Amostra:** A pesquisa foi realizada com apenas quatro adolescentes, o que pode limitar a generalização dos resultados. Uma amostra maior poderia oferecer uma visão mais abrangente e representativa das experiências de adolescentes em diferentes contextos e com diversas vivências emocionais.
- 2. Contexto Específico:** A pesquisa foi conduzida com adolescentes unicamente de escola pública, o que pode influenciar os resultados devido a características específicas do ambiente escolar, como a cultura institucional e as dinâmicas sociais entre os alunos. Futuros estudos poderiam incluir uma diversidade de contextos (como escolas privadas

ou programas de saúde mental) para ampliar a compreensão sobre a escuta em psicanálise.

- 3. Subjetividade do Pesquisador:** Como o pesquisador atuou como observador participante, sua própria subjetividade pode ter influenciado a interpretação dos dados. As experiências pessoais e as emoções do analista podem afetar a forma como os silêncios e os sinais não verbais dos adolescentes foram percebidos e analisados. É essencial reconhecer que a interpretação é sempre uma construção, e a presença do pesquisador pode ter impactado o comportamento dos participantes.
- 4. Duração do Estudo:** A pesquisa foi realizada ao longo de cinco semanas, um período relativamente curto para captar mudanças significativas no processo psicanalítico. Estudos de longo prazo poderiam oferecer uma compreensão mais profunda das transformações que ocorrem na dinâmica da escuta e no processo de cura dos pacientes.

Essas limitações sugerem que os resultados devem ser interpretados com cautela e que mais pesquisas são necessárias para aprofundar a compreensão da escuta na psicanálise, especialmente em diferentes contextos e com amostras mais amplas.

REFERÊNCIAS

D ABAL, H. (2013). *Psicanálise e Subjetividade: uma introdução à psicanálise contemporânea*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.

AKHTAR, S. (2016). *Psychodynamic Therapy: A Guide to Evidence-Based Practice*. New York: Routledge.

BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

COUTINHO, M. (2007). *A escuta psicanalítica: uma prática de acolhimento*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa Educacional: Qualitativa e Quantitativa*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

NASIO, J. D. (1999). *O que é um psicanalista?* São Paulo: Editora Brasiliense.

MINAYO, M. C. de S. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.018

TERRITÓRIOS E SABORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A GASTRONOMIA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Cristina Regiane Marangoni¹
Katiúscia Raika Brandt Bihringer²
Sandra Aparecida dos Santos³

RESUMO

Este estudo relata a experiência do projeto de extensão Territórios e Sabores: a Gastronomia como mediação cultural na educação geográfica, que objetiva promover o conhecimento cultural e alimentar, enfatizando valores como o trabalho em equipe, planejamento, organização e preparo de alimentos com ingredientes inter-regionais. Pela metáfora gastronômica que descreve a constituição do saber, tomando as práticas culinárias que exigem habilidades para manusear o fogão, para harmonização dos temperos e para elaborar pratos, destaca-se que a prática de cozinhar permite que se refinem conhecimentos e habilidades, até se constituir um cozinheiro. Por essa relação entre a Gastronomia e a constituição de conhecimento, este estudo tem como percurso metodológico o relato de experiência, sistematizado nos seguintes aspectos: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agentes (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução e (9) análise por uma lente teórica. Para tanto, quanto aos antecedentes está em mobilizar conhecimentos de Geografia para além da aula; quanto ao local, se realiza em uma cozinha de práticas gastronômicas da universidade; quanto ao motivo, busca-se a

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, cristina.marangoni@unidavi.edu.br

2 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, katiuscia.bihringer@unidavi.edu.br;

3 Doutora pelo Curso de Educação em Ciências: Química para a Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sandra.aparecida@unidavi.edu.br.

experimentação como meio de elaboração conceitual da cultura local e regional; quanto aos agentes, 15 estudantes do ensino fundamental; quanto a epistemologia para ação pela catalogação de práticas culinárias, identificam-se insumos e influências históricas, geográficas, culturais para explorar a relação entre o homem e o mundo; quanto ao planejamento, alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, que visa a segurança alimentar e a agricultura sustentável até 2030; quanto à execução, busca-se inspirar iniciativas no contraturno escolar. Por fim, a análise deste relato de experiência por uma lente teórica está amparada na concepção de Pedagogia da Autonomia, enfatizando que a integração da gastronomia na sala de aula configura-se como um espaço de mediação cultural para a educação geográfica, explorando hábitos alimentares e suas relações (inter)regionais.

Palavras-chave: Mediação cultural. Educação geográfica. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO: SABORES QUE CONTAM HISTÓRIAS

Já parou para pensar que a comida pode ser uma ponte entre as pessoas e os lugares? A cozinha, nesse contexto, não é apenas um local para preparar a comida, mas um espaço onde conhecimentos são construídos, de forma participativa. Dessa forma, a comida constitui um aspecto cultural inerente à humanidade, como ressalta Montanari (2013):

Comida é cultura quando produzida, porque o homem não utiliza apenas o que encontra na natureza (como fazem todas as outras espécies animais), mas ambiciona também **criar a própria comida**, sobrepondo a atividade de produção à deprecação. **Comida é cultura quando preparada**, porque, uma vez adquiridos os produtos-base de sua alimentação, **o homem os transforma** mediante o uso do fogo e de uma elaborada tecnologia que se exprime nas práticas da cozinha. **Comida é cultura quando consumida**, porque o homem, embora podendo comer de tudo, ou talvez justamente por isso, na verdade não come qualquer coisa, mas **escolhe a própria comida**, com critérios ligados tanto às dimensões econômicas e nutricionais do gosto quanto aos valores simbólicos de que a própria comida se reveste (Montanari, 2013, p. 15) (Grifos das autoras).

Diante da crescente discussão sobre práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes, nosso relato vem a promover reflexões sobre conhecimento cultural e alimentar, enfatizando valores como o trabalho em equipe, planejamento, organização e preparo de alimentos com ingredientes inter-regionais. A proposta apresentada neste relato de experiência visa articular saberes diversos para construir uma prática educativa inovadora e significativa, a partir dos conceitos de gastronomia e da mediação cultural no ensino de Geografia, desenvolvidos com estudantes da Educação Básica, por meio de um projeto de extensão.

O projeto de extensão intitulado *“Territórios e Sabores: A Gastronomia como elemento de mediação cultural para o ensino de Geografia”*, com início em 2024, envolve uma turma mista, com estudantes do 6º e 7º anos, no contraturno escolar, sob orientação da professora titular de Geografia. Por essência, consideramos o projeto de extensão como uma iniciativa acadêmica que promove interação entre a universidade e a comunidade por meio de práticas colaborativas. Para tanto, o projeto de extensão assume propostas que se orientam para além da formação acadêmica dos estudantes, mas sobretudo, busca contribuir

para tornar os processos pedagógicos mais dinâmicos e projetar possibilidades de transformação social por meio de reflexão crítica sobre os aspectos de identidade e cultura. Ademais, dentre os objetivos desta proposta de extensão, estão a elaboração e a preparação de alimentos utilizando ingredientes típicos da região para fortalecer a compreensão e o respeito pela diversidade cultural e alimentar. As práticas pedagógicas exploram a importância da mediação gastronômica, incluindo as representações de hábitos alimentares, para ampliar o entendimento dos estudantes sobre a interseção entre alimentação, cultura e Geografia.

Nessa linha, o projeto de extensão, por meio de práticas culinárias, associa pesquisa para a integração entre gastronomia, mediação cultural e educação geográfica, que se apresentam como possibilidade viável à formação integral dos estudantes. Nesse viés, relatar o desenvolvimento desse projeto perpassa valorizar tradições dos territórios, fomentar a análise de questões sociais e ambientais, além de desenvolver competências interpessoais no envolvimento, tanto de professores quanto de estudantes.

Assim, de acordo com Freire (1995, p. 16), “[...] a escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”. No contexto da Educação Básica, a experiência relatada envolveu o uso da culinária como ponte entre os conceitos geográficos e a realidade sociocultural dos estudantes. Para tanto, esse projeto de extensão inclui atividades como a preparação de pratos regionais, cujos processos de produção foram analisados em paralelo com conceitos geográficos. Esse estudo investiga a compreensão geográfica dos estudantes, conectando conceitos como território, cultura e economia à realidade local. Essa abordagem também contribui para a valorização das tradições alimentares e dos modos de produção sustentáveis, alinhando-se aos desafios contemporâneos de segurança alimentar e sustentabilidade.

Reconhecer o espaço vivido e suas relações agrega valor à aprendizagem de conceitos geográficos, como ressalta Santos (1978, p. 122):

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura represen-

tada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções.

A relação entre Gastronomia e Geografia permite que os estudantes se envolvam de maneira mais reflexiva no processo de aprendizado, rompendo com a tradicional repetição de conceitos, incentivando novas descobertas. Assim, a prática culinária se revela um caminho que pode promover o entendimento dos conceitos de território, conectados ao saber acadêmico e às práticas culturais. Ao privilegiar ingredientes brasileiros, por exemplo, cultivados por pequenos agricultores, promove-se uma prática gastronômica que reforça o estudo geográfico ao relacionar produção local com a dinâmica territorial. Essa abordagem permite compreender os conceitos de uso do solo, redes de comércio regional, valorização cultural e sustentabilidade, conectando a produção alimentar às especificidades geográficas de diferentes regiões do país. Essa concepção também viabiliza aos educadores a oportunidade de repensar seus fazeres pedagógicos, alinhando teoria e prática. Por isso, a cozinha, por esse contexto, transformou-se em um espaço de experimentação e diálogo, onde a Geografia não foi apenas um conteúdo a ser aprendido, mas uma prática cultural a ser vivenciada.

De acordo com Castrogiovanni (2000, p. 84):

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isso resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo.

Este relato, portanto, além de relatar a experiência do projeto, também objetiva analisar a gastronomia como mediação cultural, integrando reflexões sobre educação geográfica e práticas culinárias, com as experiências dos estudantes, promovendo uma educação mais crítica, criativa e conectada às realidades culturais. Nesse viés, a condução das atividades desenvolvidas no projeto de extensão está pautadas pela abordagem defendida por Freire (2011), enfatizando a importância do diálogo e da prática contextualizada na educação.

Assim, como alerta Imbernón (2016), ao propor mais compreensão e menos repetição, o propósito do projeto com os estudantes da Educação Básica

é romper com a mera transmissão de conteúdo, buscando promover uma experiência de aprendizado mais significativa. Durante as atividades, os estudantes foram incentivados a explorar a história e a cultura por meio da pesquisa e preparação de pratos regionais, conectando os sabores à Geografia dos territórios estudados. O envolvimento dos estudantes superou a simples reprodução de receitas, levando-os a compreender os contextos culturais e espaciais por trás de cada prato, conectando o território à prática culinária e, conseqüentemente, ao aprendizado sobre Geografia.

METODOLOGIA

No projeto de extensão “Territórios e Sabores: a Gastronomia como mediação cultural na educação geográfica”, envolvemos os estudantes em pesquisas e a utilização da cozinha como um laboratório para explorar a relação entre a Gastronomia e o ensino da Geografia. Para estruturar este estudo, o procedimento metodológico da pesquisa é a abordagem qualitativa e os procedimentos como relato de experiência (Fortunato, 2018).

De acordo com o autor, “[...] o relato de experiência, bem conduzido, assume fundamental importância ao revelar modos de pensar e agir que podem ser regulados em semelhantes circunstâncias (Fortunato, 2018, p. 41)”.

Para tanto, o percurso metodológico deste estudo se classifica, por sua abordagem como qualitativa, de natureza do objetivo como descritiva e quanto aos procedimentos como relato de experiência. Ainda, segundo Fortunato (2018, p. 39), “[...] espera-se colaborar com a construção do conhecimento em educação pela via da experiência”.

Neste relato, enfatizamos como essa experiência pode transformar a percepção que os estudantes alcançam em relação ao mundo a sua volta, explorando a inter-relação entre cultura, território e alimentação como elementos para a construção do conhecimento geográfico. Partindo da perspectiva de que a Gastronomia pode ser um processo de mediação cultural, o projeto promove o conhecimento cultural e alimentar por meio de pesquisa e práticas culinárias, envolvendo trabalho em equipe, planejamento, organização e a utilização de ingredientes inter-regionais. Ainda, Fortunato (2018, p. 38) assevera:

Analogamente, entendo que o “relato de experiência”, como método de pesquisa, deve servir como uma receita. O pesquisador, no entanto, precisa discriminar todo o contexto e qualificar

todas as ações, sequencialmente, até a conclusão da experiência. Sem isso, não há balizadores suficientes para que uma receita-experiência seja contextualmente reproduzida, fortalecendo as opiniões de que, para a educação, efetivamente não cabem prescrições.

De acordo com essa analogia, que têm aderência ao contexto deste relato de experiência, o percurso metodológico consiste em duas partes: 'os ingredientes', apresentando os elementos que descrevem a condução deste relato. Organizados de forma sistemática por Fortunato (2018) e direcionando a pesquisa o roteiro de ingredientes são: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agentes (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução e (9) análise por uma lente teórica.

E num segundo momento, as análises dos resultados demonstram a construção do conhecimento em condução às concepções de mediação cultural e educação geográfica, objeto de análise neste relato de experiência. De acordo com Santos (2011), a Geografia revela a história do homem e suas manifestações, que:

O território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A geografia passa a ser aquela disciplina tornada mais capaz de mostrar os dramas, do mundo da nação, do lugar (Santos 2011 p. 13).

Nessa direção, o relato está sistematizado na estrutura de elementos delineados pela metodologia do relato de experiência e por meio desses itens supracitados, em que salientamos que a produção de relatos de experiências pode sugerir, por meio dos resultados vivenciados, a elaboração de conhecimentos sobre Educação para inspirar ações a outros contextos. Por isso, entendemos que também a produção deste relato pode ressignificar as estratégias de ação, qualificando, sequencialmente, debates teórico-metodológicos acerca da pesquisa em Educação, em perspectiva à mediação cultural. Apresentamos na seção a seguir, as discussões quanto aos elementos deste relato de experiência, a análise por uma lente teórica, estabelecendo relações entre as perspectivas sobre Gastronomia, mediação cultural e Geografia.

OS INGREDIENTES DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

ANTECEDENTES

O projeto surge diante da necessidade de repensar práticas pedagógicas que promovam um ensino de Geografia mais significativo, no qual, reconhecemos que podem ser exploradas relações dinâmicas sociais, econômicas e ambientais. Além disso, evidenciamos tal relação, como a sazonalidade de alguns alimentos em determinados períodos e contextos históricos, como a produtividade em alguns períodos do ano, as complexidades climáticas, crises econômicas e a própria descoberta de técnicas para cozinhar, como as estratégias de conservação dos alimentos. Segundo Montanari (2013, p. 183), “[...] assim como a língua falada, o sistema alimentar contém e transporta a cultura de quem a prática, é depositário das tradições e da identidade de um grupo”.

Neste sentido, a iniciativa deste projeto de extensão busca desenvolver nos estudantes uma visão reflexiva sobre o espaço geográfico, utilizando a gastronomia como ponto de partida para essas reflexões. Ademais, para Montanari (2013, p. 141), “[...] hoje, o território constitui um valor de referência absoluto nas escolhas alimentares.” Assim, o projeto revela que a gastronomia pode ser uma chave de leitura geográfica, capaz de descortinar as complexas interações entre território, cultura e identidade, transformando o ato de cozinhar em um exercício de compreensão do mundo.

LOCAL

As atividades realizaram-se em uma escola privada localizada na região do Alto Vale do Itajaí em Santa Catarina, onde, as pesquisas aconteceram em um laboratório de informática e o preparo das receitas na cozinha de práticas gastronômicas da universidade, espaços que assumem adequadamente local para a experimentação culinária e educativa, por meio de práticas pedagógicas. No decorrer do projeto de extensão, recebemos a visita de técnicos agrícolas, que abordaram temas referentes a práticas agrícolas locais, bem como, abordaram festividades acerca da produtividade de alguns alimentos e receitas tradicionais da região. Neste momento especificamente, o tema foi sobre a produção de aipim, macaxeira ou mandioca e seus derivados, como citado anteriormente, alguns preparos alimentares e as feccularias históricas da região, onde a escola se localiza. Em

outro momento, ocorreu a visitação de uma área agrícola, a fim de conhecer a produção de alimentos orgânicos e o preparo do esterco, a abordagem foi além, reconhecendo os alimentos e sua adaptação nas determinadas estações do ano e os períodos climáticos favoráveis ao plantio. Por isso, enfatizamos que o ponto de partida, o local, no contexto de território, serve como o espaço de reflexão, onde as práticas culturais e o desenvolvimento do projeto são desenvolvidos se conectam a outras realidades, dialogando com contextos externos.

MOTIVO

O objetivo foi explorar a culinária como ferramenta pedagógica, que pode proporcionar aos estudantes do ensino básico a oportunidade de relacionar os conteúdos geográficos com suas vivências culturais e alimentares. Essas atividades refletem as tradições e valores culturais e promovem o respeito à diversidade, ao destacar a riqueza das diferentes práticas alimentares. Quando os estudantes, esses refletem sobre suas experiências, tornam-se mais críticos em relação à sua própria identidade e mais sensíveis às diversas culturas que compõem nossa sociedade. Essa abordagem educacional assume estratégias para a formação integral de cidadãos que reconhecem e valorizam as contribuições culturais de seus semelhantes. A transformação do olhar dos estudantes sobre o território – agora visto como algo vivo, dinâmico e pleno de significados – é um resultado direto da prática pedagógica que utiliza a gastronomia como ferramenta de mediação cultural.

AGENTE(S) E ENVOLVIDOS

A condução do projeto ficou a cargo e supervisão da professora titular do componente de Geografia e Gastronomia, com a participação ativa de 15 estudantes do ensino fundamental, que frequentam o 6º e 7º anos. O projeto contou, ainda, com a importante parceria da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri) e do Instituto Federal Catarinense (IFC), fortalecendo a integração entre educação, pesquisa e extensão.

PLANEJAMENTO

O planejamento do projeto, que integra a educação geográfica à prática culinária, foi delineado para iniciar em abril de 2024. O primeiro passo foi a realização de uma aula inaugural, onde os estudantes foram apresentados aos objetivos do projeto, que visa promover a valorização das tradições alimentares locais e a conscientização sobre práticas sustentáveis. As atividades foram organizadas para ocorrerem semanalmente, intercalando encontros no laboratório de informática para pesquisa, registros e rodas de conversa orientadas pela professora. Em sequência, foram programadas as práticas culinárias na cozinha de práticas gastronômicas. Para complementar as experiências, foram agendadas palestras com técnicos agrícolas e saídas a campo, permitindo a observação direta da produção alimentar e orgânica. O planejamento também considerou a conexão das atividades aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o Objetivo 2, que aborda Fome Zero e Agricultura Sustentável, garantindo a valorização de produtos locais e fomentando a reflexão sobre alimentação sustentável e o desperdício de alimentos. A proposta almeja a formação cidadã e a conscientização socioambiental dos estudantes, garantindo uma educação geográfica que contribua para um sistema alimentar mais justo, saudável e sustentável.

EXECUÇÃO

Durante a execução das atividades de desenvolvimento de receitas e estudos culturais relativos à Gastronomia, os estudantes elaboram pesquisas sobre alimentos regionais e outras influências de alimentos nacionais e estrangeiros, situando nas pesquisas as questões de ordem cultural, social, econômica e ambiental. Essas práticas intercaladas de pesquisa e culinária, em que os estudantes prepararam diversos pratos, também socializam suas descobertas, como a importância das práticas alimentares sustentáveis, a valorização de produtos locais, a relação entre cultura e alimentação entre diversos países, os impactos ambientais e sociais ligados ao consumo responsável que reflete sobretudo em questões relacionadas à problemática do acesso aos alimentos e da fome mundial. A preparação de alimentos no contexto educacional também revelou descobertas importantes sobre os vínculos afetivos associados ao ato de cozinhar, onde os estudantes passaram a compreender o valor cultural e as memórias

personais ligadas aos ingredientes e às receitas. Essas experiências ressaltaram o papel do gosto, não apenas como um marcador sensorial, mas também emocional, evidenciando a sensibilidade ao tratar dos laços entre os participantes e suas heranças culturais. Nessa linha, podemos inferir que a educação geográfica é demarcada por propostas pedagógicas como orientação pela representação cultural de contextos em que os estudantes estão inseridos e, logo reconhecem esses lugares como elemento identitário pela observação, análise e interpretação de fenômenos naturais na relação com fatores sociais e culturais. Essas práticas subsidiam processos de construção de conhecimentos, superando o senso comum, para compreender a realidade. Essas experiências para elaboração de conceitos e pensamentos abstratos, são compreendidos por Freire (2011) como *prática da liberdade*, em que o conhecimento é construído por meio do diálogo e da troca de experiências e reflexão sobre suas vivências.

COMO FAZER: DISCUSSÕES E ANÁLISES SOBRE AS PRÁTICAS

EPISTEMOLOGIA PARA AÇÃO

Inspirado em abordagens que integram Gastronomia e educação geográfica, o projeto de extensão relatado neste estudo, foi estruturado para identificar as relações entre território, cultura e práticas alimentares. Professora e estudantes buscaram catalogar insumos e práticas culturais que refletem as características geográficas e históricas locais, relacionadas com a esfera global, no qual, fica evidente o processo de globalização, pertinente ao uso da terra, produção de alimentos e o consumo. Mas, nesse sentido, compreendemos:

○ processo permanente de aprender, portanto de ensinar, de conhecer, inviabiliza a imobilidade, e a presença humana na cidade, traduzida como prática social transformadora, provoca mais saber, mais ensinar, mais aprender. ○ que há nas culturas humanas é a maior ou menor rapidez na mudança dentro da história (Freire, 2021, p.216).

A Gastronomia, como um ato cultural que transcende o simples preparo de alimentos, pode se tornar um recurso significativo de mediação no ensino da Geografia, aproximando os estudantes da compreensão do território por meio dos sabores e das tradições locais. Nos tempos atuais, em que a globalização e a interconexão entre culturas se intensificam, a educação geográfica ganha

um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de suas identidades e do ambiente que os cerca. Por isso, destacamos Freire (2006, p. 38) “[...] a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens”. Por essa assertiva, podemos compreender que a mediação cultural implica em uma concepção de educação que promova a consciência crítica e a transformação social.

A Gastronomia, ao ser explorada como uma expressão cultural em significados, permite que temas como identidade, diversidade e práticas sociais sejam abordados em uma condição acessível aos estudantes. Assim, ao integrar a alimentação no processo pedagógico, os professores passam a promover processos de ensinar e aprender que conectam o cotidiano dos estudantes com reflexões críticas sobre cultura, território e sustentabilidade. A aprendizagem, considerando a pedagogia crítica, permite que o ensino da culinária não se limite ao aspecto técnico, mas se torne um meio de conscientização e transformação social dentro do ambiente educacional.

Nesse sentido, a epistemologia para ação que conduz o projeto de extensão integra a Gastronomia como expressão cultural, pela possibilidade de os estudantes refletirem sobre as tradições, valores e identidades de um povo ou região. A culinária passa a ser vista como forma de arte que envolve a preparação de alimentos, aspectos simbólicos e sociais. Por isso, esses elementos elucidam as práticas pedagógicas do processo educativo como modo de promoção da mediação cultural, no fortalecimento das identidades dos envolvidos e do respeito pela diversidade, em vias de favorecer a formação integral dos estudantes, mais críticos e culturalmente sensíveis.

Ainda, consideramos de acordo com Freire (2011, p. 216):

A cultura deve ser vivenciada pela própria experiência de vida de cada indivíduo, embora ele ressalte que essa cultura não está necessariamente ligada à plenitude da vida humana. A educação deve partir da realidade do povo para construir uma formação crítica dos indivíduos. Essa educação deve ser construída em conjunto com o povo, fundamentada no princípio de que precisamos sempre buscar a libertação dos oprimidos.

Portanto, a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento de pesquisas e no preparo do prato típico, por meio de práticas de culinária, ilustra a pedagogia do oprimido, em que se busca que os estudantes sejam protagonis-

tas do seu processo de aprendizagem. A saber, que as atividades no projeto de extensão foram acompanhadas de discussões sobre a origem dos ingredientes, suas relações com o território, e as implicações econômicas e culturais desses elementos. E, sobretudo, a reflexão sobre novas formas de ensino, com foco em estudos culturais, a partir dos alimentos e de práticas culinárias, favorece a relação com diferentes saberes para contribuir com uma visão mais crítica ao processo pedagógico, agregando novos significados ao processo educativo.

ANÁLISES POR UMALENTE TEÓRICA

A análise da experiência foi conduzida à luz de uma perspectiva crítica, considerando o processo de construção de conhecimentos geográficos a partir das práticas culturais e gastronômicas. As reflexões indicaram que a integração entre a culinária e o ensino de Geografia contribuiu para melhor entendimento dos conceitos geográficos, ao mesmo tempo em que valorizou a cultura local.

De acordo com Castrogiovanni (2000, p. 84) que enfatiza:

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente.

Ademais, o projeto se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente o Objetivo 2, que visa acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e promover a agricultura sustentável até 2030. Para tanto, o projeto aborda questões relacionadas à produção e ao consumo de alimentos e busca fomentar uma consciência crítica entre os estudantes sobre a importância da alimentação saudável e a valorização dos produtos locais, refletindo a interconexão entre cultura, território e práticas alimentares sustentáveis.

Por esse viés, para Santos (1993; 2021) compreende que o território não é um mero espaço físico, mas sim um produto histórico e social, carregado de significados e marcado por interações que envolvem relações de poder, econômicas e culturais. No contexto do projeto “Territórios e Sabores,” a Gastronomia surge como uma prática que revela as contradições desse espaço geográfico. Ao mesmo tempo que o território reflete as influências globais, ele também mantém características locais, como a produção da mandioca no Alto Vale do

Itajaí, que carrega não só um valor econômico, mas também uma carga identitária e cultural. Nesse sentido, de acordo com Santos (1993, p. 2) elucidamos que:

No passado distante, a região fora um sinônimo de territorialidade absoluta de um grupo, com as suas características de identidade, exclusividade e limites dada a presença única desse grupo, sem outra mediação. A diferença entre áreas se devia a essa relação direta com o entorno. Hoje, cada vez mais, os lugares são condição e suporte de relações globais que, sem eles (lugares), não se realizariam, e o número de mediações é muito grande. As regiões se tornaram lugares funcionais do todo, espaços de convivência.

Ao explorar as relações entre Gastronomia e mediação cultural nas aulas de Geografia da educação básica, identifica-se uma abordagem pedagógica inovadora que, particularmente, conecta os objetivos de aprendizagem escolar às experiências sociais dos estudantes. Essa articulação favorece um aprendizado mais contextualizado e estimula a reflexão crítica sobre aspectos do espaço habitado e suas relações. O quadro a seguir organiza as principais categorias deste estudo, evidenciando suas contribuições para a formação educacional e social. Por essa estrutura apresentamos como essa metodologia de trabalho entre a Gastronomia e o ensino da Geografia sugere o desenvolvimento de competências críticas e a valorização das realidades locais.

Quadro 1 - Relevância da Gastronomia como Mediação Cultural para o Ensino da Geografia

Ingredientes do Ensino de Geografia	A degustação da Gastronomia pela mediação cultural
Fortalecimento da Identidade Cultural	Promove a valorização das tradições alimentares locais, contribuindo para a formação da identidade cultural dos estudantes.
Educação Crítica e Consciente	Estimula a reflexão crítica sobre realidades sociais, incentivando o diálogo e a troca de experiências.
Integração de Conhecimentos	Une educação geográfica e Gastronomia, proporcionando uma visão holística do território como espaço dinâmico e significativo.
Sustentabilidade e Consumo Consciente	Contribui para a formação da consciência crítica sobre as práticas alimentares e suas implicações sociais e ambientais.
Conexão com a Realidade Local	Estabelece um vínculo entre o aprendizado teórico e a realidade local, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade social.
Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Emocionais	Fomenta habilidades como trabalho em grupo, comunicação e colaboração, essenciais para a convivência em sociedade.

Ingredientes do Ensino de Geografia	A degustação da Gastronomia pela mediação cultural
Contribuição para a Educação Geográfica	Oferece uma abordagem pedagógica inovadora, que pode ser replicada em outras instituições, renovando práticas educativas em Geografia.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Como podemos interpretar pelo quadro 1, as duas colunas indicam, respectivamente, os “ingredientes do ensino da Geografia” e a “degustação da Gastronomia pela mediação cultural”, que denotam a relevância da educação geográfica pela compreensão sobre espaço e temporalidade, desenvolvimento de diferentes possibilidades de construção de conhecimentos para situar os estudantes em seus contextos socioespaciais. Ademais, esses aspectos, quando considerados nas práticas pedagógicas, implicam na promoção da formação de cidadãos conscientes e responsáveis, com vistas à construção de abordagens dialógicas.

Assim, uma das primeiras categorias que destacamos é o **fortalecimento da identidade cultural**. A valorização das tradições alimentares locais surge como um ponto central na formação da identidade dos estudantes. Quando as atividades culinárias são integradas ao ensino, há uma reafirmação das culturas regionais, e os estudantes tendem a reconhecer suas raízes. Observamos que o interesse e a motivação dos estudantes aumentaram ao trabalhar com alimentos típicos da sua comunidade, o que evidencia o impacto positivo na valorização da própria história e território. Outra dimensão relevante é a **educação crítica e consciente**, que estimula os estudantes a refletirem sobre diversas realidades sociais partindo do local em que estão inseridos. A Gastronomia, quando atrelada à educação geográfica, oferece um cenário propício para discussões sobre desigualdade social, práticas alimentares e sustentabilidade. As relações empíricas mostraram que atividades que incentivaram a reflexão sobre o consumo consciente de alimentos e suas implicações socioambientais contribuíram para que o ensino deixasse de ser apenas transmissivo e assumisse um papel dialógico, como proposto por Freire (2011). A terceira categoria é a integração **de conhecimentos** que aparece como um pilar fundamental nesse contexto. Ao unir Gastronomia e Geografia, cria-se uma visão interdisciplinar que transforma o território em algo vivo e dinâmico, passando de um conceito abstrato para algo que pode ser experienciado e compreendido pelos estudantes, no qual, ilustra a eficácia da interdisciplinaridade na educação contemporânea. Além disso, a

categoria da **sustentabilidade e consumo consciente** desponta com relevância nas discussões atuais sobre práticas educacionais no ensino da geografia, uma vez que propõe uma reflexão abrangente sobre o papel dos estudantes como agentes de mudança em suas comunidades. Logo, quando os estudantes se envolvem em atividades relacionadas ao ciclo de produção e consumo de alimentos, são incentivados a refletir sobre questões como o desperdício de alimentos e a sustentabilidade ambiental. Essa compreensão possibilita aos estudantes adotarem posturas mais críticas e responsáveis em relação ao consumo alimentar, evidenciando que a educação pode, de fato, contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o ambiente que o cerca.

A **conexão com a realidade local** também se mostrou um aspecto crucial, pois estabelece vínculo entre o aprendizado teórico e a vivência dos estudantes, o que favorece o fortalecimento do senso de pertencimento e responsabilidade social. As práticas de culinárias que incentivaram o uso de ingredientes locais e receitas tradicionais permitiram que os estudantes descortinassem significados no conteúdo aprendido, o que resultou em uma maior apropriação dos conhecimentos. Assim, o penúltimo ponto, sobre o desenvolvimento de **habilidades sociais e emocionais**, também destaca a relação entre os dados empíricos e as lentes teóricas, considerando as atividades de grupo, como cozinhar juntos, que favorecem a cooperação, a comunicação e a capacidade de resolução de problemas. O aprendizado sobre a culinária em um contexto escolar fomenta habilidades interpessoais que vão além do domínio de conceitos acadêmicos, preparando os estudantes para a convivência em sociedade de maneira mais empática e colaborativa.

Por fim, a **contribuição para a educação geográfica** revela-se por meio de uma abordagem pedagógica inovadora, que pode ser replicada em outras instituições, pois abre-se um leque de possibilidades didáticas que renovam as práticas tradicionais de ensino. Nessa linha, no campo educacional, os dados da pesquisa e da síntese elaborada no quadro 1, oferecem um terreno fértil para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e contextuais.

Essa abordagem propositiva, a partir deste relato de experiência, pode enriquecer os processos de ensinar e aprender escolar, proporcionando aos estudantes uma experiência educacional, conectada com sua realidade sociocultural. Com base nessas análises, discutimos como esses aspectos teórico-práticos, relatados a partir dos ingredientes do ensino de Geografia, emergem de práticas de culinária e pesquisa, que por conseguinte, incrementam a abordagem peda-

gógica, mobilizando novos saberes, e que podem inspirar práticas em outros contextos educativos.

Portanto, a articulação da temática desta pesquisa, sob a luz da educação crítica e dialógica deste relato de experiência, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência que forma cidadãos críticos e responsáveis, fomentando a concepção de educação integral. Ao analisar esses aspectos, concluímos que o projeto de extensão se constitui de práticas pedagógicas capazes de transformar os contextos escolares em espaços dinâmicos, colaborativos às experiências de vida dos próprios estudantes. Nesse sentido, a mediação cultural e a educação geográfica possibilitam a formação dos estudantes para experienciar novas vivências, pelo diálogo, pela autonomia criativa, para a inclusão e diversificação de acessos à cultura. Os conhecimentos a partir da Gastronomia implicam na mediação cultural pelas ações que ampliam a leitura e a compreensão do mundo e da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste relato de experiência sobre o projeto de extensão, *“Territórios e Sabores: A gastronomia como elemento de mediação cultural para o ensino de Geografia”*, nos possibilita compreender a experimentação culinária como uma abordagem inovadora para a elaboração conceitual da cultura local, regional e global. Além disso, este estudo nos mobiliza para reflexões acerca de conhecimentos de Geografia por meio da integração entre a prática gastronômica aos objetivos da educação geográfica, inspirando iniciativas pedagógicas que estimulem a compreensão dos hábitos alimentares e suas relações inter-regionais. O projeto de extensão relatado teve entre suas ações, o preparo de alimentos utilizando ingredientes típicos da região fortalecendo a compreensão e o respeito pela diversidade cultural e alimentar. Por essas práticas, levou os estudantes envolvidos a reconhecer e refletir criticamente as tradições alimentares e as dimensões territoriais para além do local, sob uma ótica crítica a segurança alimentar e a sustentabilidade, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, particularmente ao Objetivo 2, que busca erradicar a fome e promover uma agricultura sustentável.

Para tanto, o percurso metodológico adotado, foi o relato de experiência, sistematizado por Fortunato (2018), nos seguintes aspectos: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agentes (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação;

(7) planejamento; (8) execução e (9) análise por uma lente teórica. Assim, consistindo na combinação de pesquisas teóricas e práticas culinárias. A abordagem de mediação cultural, fomentou um espaço de diálogo e reflexão, possibilitando que os estudantes compartilhassem suas descobertas e construíssem conhecimento de forma colaborativa. Essa prática de educação dialógica, proposta por Freire (2011), permitiu que os estudantes reconhecessem suas realidades e desenvolvessem uma nova consciência crítica sobre as práticas alimentares ocorridas no espaço geográfico em que os estudantes estão inseridos.

Inicialmente, apresentamos relações entre a Gastronomia e a educação geográfica, permitindo que as aulas do projeto de extensão por essa metodologia, explorassem as identidades dos estudantes a partir da culinária. No entanto, uma lacuna identificada na pesquisa refere-se à necessidade de uma análise mais abrangente sobre como as práticas culinárias podem ser integradas de forma sistemática no currículo escolar. Embora o projeto de extensão tenha proporcionado experiências significativas de aprendizado, é essencial investigar como essas práticas podem ser implementadas de maneira contínua e estruturada, promovendo uma educação que valorize a cultura local e que desenvolva uma consciência crítica sobre outros territórios.

As análises realizadas ao longo do projeto revelaram que a experiência culinária foi um vetor de aprendizado significativo, contribuindo para a construção de vínculos afetivos em relação aos alimentos e com as tradições culturais. No qual os estudantes refletiram sobre as implicações sociais e ambientais de suas escolhas alimentares. Em síntese, este estudo demonstrou que a educação pode ir além do mero acúmulo de conteúdo, podendo atuar como um agente de mudança que respeita e valoriza a diversidade cultural e promove práticas de consumo responsável. Sem mais, a educação como um banquete pode ser usada para expressar a ideia de que todos compartilham o conhecimento, trazendo suas histórias, saberes e sabores para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antônio C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FORTUNATO, Ivan. **O relato de experiência como método de pesquisa educacional.** In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. Método(s) de Pesquisa em Educação. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p.37-p.50.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** Reflexões sobre Minha Vida e Minha Práxis. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, F. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.** São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura.** 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Brasília: ONU, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Milton. **Lesespaces de la globalisation.** Séminaire Analyse du systeme-monde et de l'économie mondiale. Paris: GEMDEV. 4 et 5 février 1993.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado:** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, Milton. **O Dinheiro e o Território.** In: SANTOS, Milton. et al. Território, Territórios. Ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª edição. Lamparina. Edit 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.019

AS PLANTAS MEDICINAIS COMO RESISTÊNCIA DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Josaline Chaves da Costa¹

RESUMO

O trabalho apresenta uma discussão acerca do uso de plantas medicinais nas comunidades indígenas como uma forma de luta e resistências de sua cultura e da sua educação, parte de estudos da disciplina etnobotânica e prática pedagógica no ensino de biologia. Tendo como base os artigos de Diegues (2000), Sodré (2005); Carneiro (2004); Silva e Andrade (2003), Grunewald (2008), que contribuíram para a escrita dessa pesquisa. Construído a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, com um recorte temporal de 2019 a 2024. Desse modo observa-se que, o conhecimento tradicional representa um arsenal teórico e prático sobre plantas medicinais e seus usos, construído ao longo da resistência de gerações, que perpetuaram esse conhecimento através dos ensinamentos dos mais velhos. Trazendo assim, o conhecimento dos saberes indígenas sobreviventes ao processo de decolonização, que foi fortemente massificado através do tempo. Diante destes fatos, torna-se de grande importância estudos que evidenciem o uso dos recursos vegetais dentro de comunidades tradicionais, bem como investigações no sentido de divulgar a sua cultura. A partir da realização desse estudo pôde-se perceber que é de suma importância o registro dos conhecimentos tradicionais e das práticas de cura das populações indígenas, que podem vir futuramente nortear a criação de políticas públicas de saúde mais eficazes para essas populações. Além da necessidade pungente de proteger o conhecimento ancestral, resgatando e registrando informações, de forma a perpetuá-las para as gerações futuras através de suas escolas.

Palavras-chave: Etnobotânica, Conhecimento tradicional, Interculturalidade.

¹ Mestra pelo Curso de Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia - BA, jccosta@uneb.br.

INTRODUÇÃO

As plantas medicinais desempenham um papel fundamental na cultura e na saúde das comunidades indígenas, funcionando não apenas como recursos terapêuticos, mas também como símbolos de resistência e identidade. Este conhecimento ancestral, transmitido de geração em geração, representa um legado cultural que vai além da simples utilização das ervas; envolve uma profunda relação com a natureza e uma visão holística de bem-estar. No contexto contemporâneo, onde a modernização e a globalização ameaçam as tradições locais, as práticas relacionadas às plantas medicinais emergem como formas de resistência cultural e afirmação da identidade indígena. Este artigo explora como a educação indígena, ao valorizar e integrar esse saber tradicional, fortalece a autonomia das comunidades e promove uma maior conscientização sobre a importância da biodiversidade e do patrimônio cultural. Ao resgatar e revitalizar essas práticas, os povos indígenas não apenas preservam suas heranças, mas também contribuem para um diálogo mais amplo sobre sustentabilidade e respeito à diversidade cultural.

Segundo Almeida e Albuquerque (2002), nos últimos anos, vários trabalhos etnobiológicos vêm sendo desenvolvidos sobre o aproveitamento dos recursos biológicos pelos povos de diferentes regiões e etnias, em especial enfocando o aspecto medicinal. Dentre as diversas abordagens, um dos campos mais desenvolvidos é o da etnobotânica, que aborda a forma como diferentes grupos humanos interagem com a vegetação (AMOROZO, 2002).

A diversidade botânica presente no Brasil é um excelente ambiente para o desenvolvimento de estudos que abordem os variados usos que a população faz desses recursos vegetais. O conhecimento tradicional representa todo um arsenal teórico e prático sobre plantas medicinais e seus usos, construído ao longo de gerações (ALBUQUERQUE, 2010). Trazendo assim, o conhecimento dos saberes indígenas sobreviventes ao processo de colonização, onde Carneiro (2004) mostra que foi abafado por muito tempo utilizando o sincretismo como um disfarce de sua cultura, e que o processo de transmissão oral por parte dos mais velhos, ou dos pajés, preservou o conhecimento de plantas sagradas durante séculos.

Santos (2023), retrata em sua pesquisa a importância do uso de plantas medicinais para os indígenas, pois durante a coleta de dados pode constatar que todos os entrevistados, de alguma forma, faziam uso de plantas medicinais

em seu cotidiano, em forma de remédio e chás, “o que reforça a necessidade de difundir mais o uso das plantas medicinais como forma de fortalecimento da autonomia e cultura Kaingang na Terra” (Santos, 2023).

Portanto, para Diegues (2000), torna-se necessário uma valorização do saber tradicional, e investigações no âmbito das etnociências, para um melhor planejamento de ações que contribuam com o uso e sustentabilidade dos recursos naturais utilizados por essas populações. Como também, a criação de políticas públicas conservacionistas.

Segundo Albuquerque *et al.* (2010), a caatinga vem sofrendo com a degradação ambiental, que já atinge mais de 80% de sua área e que, apesar do número de pesquisas etnobotânicas terem aumentado ainda temos uma grande carência desses dados. E quando a abordagem se dá no contexto dos valores culturais e religiosos no uso das plantas, o hiato existente nessas pesquisas ainda se torna maior.

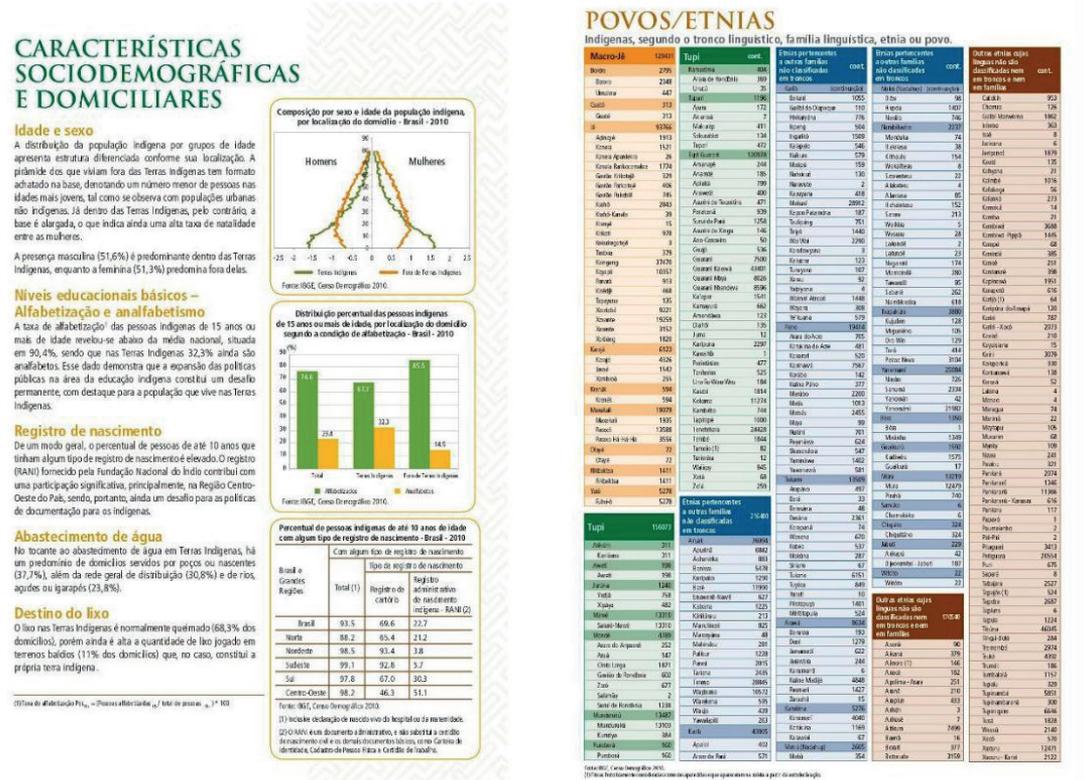
Os povos indígenas desempenham um papel fundamental na diversidade cultural e histórica do mundo. Estes grupos nativos preservam tradições, modos de vida sustentáveis e uma rica herança que contribui para a identidade de muitas nações. Para melhor entender a vasta diversidade desses povos, é essencial considerar as diferenças nas suas línguas, costumes, localização geográfica e etnias.

A figura 1 fornece uma visão geral dos povos indígenas, destacando suas características sociodemográfica e domiciliares e povos/etnias.

Podemos observar na figura 1, a distribuição da população indígena por idade, sexo, níveis educacionais básicos, como também etnia. Esses dados indicam uma alta taxa de natalidade entre as mulheres, uma taxa de alfabetização de indígenas de 15 anos ou mais abaixo da média nacional, e uma variedade na população que se declara indígena. Conforme Censo Demográfico de 2010:

A primeira divulgação dos resultados definitivos do Censo Demográfico 2010, no que se refere ao indígena, é proveniente do quesito cor ou raça. Essas informações são oriundas das características que foram investigadas para todos os domicílios do País, e com esses resultados foi possível comparar e analisar três referências censitárias: 1991, 2000 e 2010 (IBGE, 2012).

Figura 1 – Características sociodemográfica e domiciliares; povos/etnias.



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>

Os dados apresentados apontam uma diversidade de povos espalhados por todo o Brasil, o que corrobora com a importância de estudos para valorização da cultura indígena. O trabalho apresenta uma discussão acerca do uso de plantas medicinais nas comunidades indígenas como uma forma de luta e resistências de sua cultura e da sua educação, parte de estudos da disciplina etnobotânica e prática pedagógica no ensino de biologia. Sendo como base os artigos de Diegues (2000), Sodré (2005); Carneiro (2004); Silva e Andrade (2003), Grünewald (2008), que contribuíram para a escrita desta pesquisa. A pesquisa procura analisar o uso das plantas medicinais como uma forma de resistência cultural e educacional das comunidades indígenas, por meio de uma revisão bibliográfica de teses e dissertações publicadas entre 2019 e 2024.”

Diante destes fatos, torna-se de grande importância estudos que evidenciem a valorização dos saberes indígenas, muitas vezes marginalizados pelos sistemas hegemônicos de conhecimento. O estudo das plantas medicinais não

se limita ao campo da etnobotânica ou da saúde, mas também permeia os processos educativos nas aldeias, onde o ensino é baseado na experiência prática e na oralidade, em oposição aos paradigmas educacionais formais.

METODOLOGIA

O presente estudo parte da necessidade de um conhecimento sobre o uso de plantas como forma de resistência da cultura indígena, para tanto, buscou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, que favorece a interpretação das concepções propostas pelos autores utilizados, com um recorte temporal de 2019 a 2024.

Utilizou-se estratégias de leitura de teses e dissertações de autores que abordaram o tema do conhecimento tradicional indígena, podendo destacar os seguintes teóricos que sustentaram as discussões nessa investigação: Sodré (2005); Carneiro (2004); Grünewald (2008), que contribuíram para a escrita dessa pesquisa. De acordo com Marconi & Lakatos (2020), a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por ser capaz de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.

A metodologia foi estruturada em etapas três principais: 1. Definição dos critérios de seleção, onde foram utilizados critérios de inclusão e exclusão para a seleção das obras revisadas, incluídos dissertações e teses publicados entre 2019 e 2024, que abordam diretamente o uso de plantas medicinais em comunidades indígenas, seu papel cultural, educacional e de resistência. As publicações estão disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES. Foram excluídos estudos que tratem do uso de plantas medicinais fora do contexto indígena ou que não se relacionem com aspectos culturais e educacionais.

Por meio desses métodos, o artigo busca destacar a relevância das plantas medicinais não apenas como elementos de saúde, mas como componentes vitais da resistência cultural e educacional das comunidades indígenas.

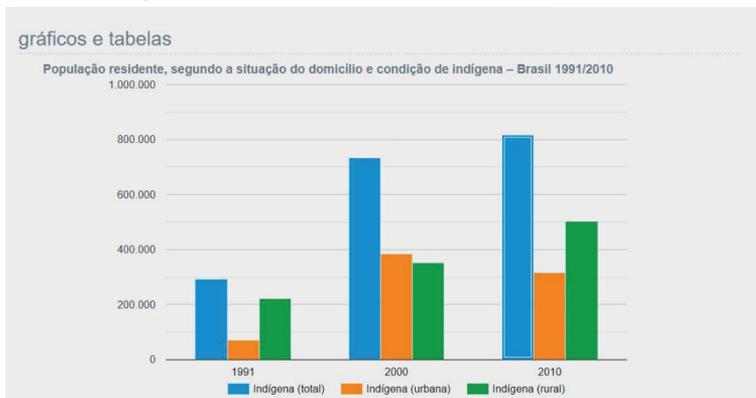
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelaram uma profunda interconexão entre o uso de plantas medicinais e a resistência cultural nas comunidades indígenas. De acordo com Sodré (2005), podemos falar de cultura em um contexto amplo,

relacionada com as práticas de organização simbólica. Com vistas a trazer uma discussão com foco na importância cultural das plantas para as comunidades indígenas, podemos mostrar ao longo da história que as plantas sempre estiveram presentes na trajetória de vida da humanidade, onde Silva e Andrade (2003), mostram que o valor individual de cada espécie pode sofrer variações nos diferentes momentos de sua história e de uma cultura.

Vários autores têm procurado determinar o valor de uso de plantas através de diferentes índices ou fórmulas, como o índice de Significado Cultural proposto por Turner (1988), que posteriormente foi adaptado por Stoffle et al. (1990) e modificado por Lajones & Lemas (2001) que o denominaram de índice de valor de importância etnobotânica (IVIE). Através desse índice é possível desenvolver uma pesquisa em comunidades tradicionais e chegar a um valor de importância cultural de uma determinada espécie para a comunidade. Essas informações podem corroborar para um programa de reflorestamento das áreas degradadas das comunidades com as espécies que demonstrarem uma maior importância para a cultura local.

Gráfico 1 – População indígena residente em área urbana e rural.



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>

O gráfico mostra a evolução da população indígena residente no Brasil, com base nos censos de 1991, 2000 e 2010, dividida entre áreas urbanas e rurais. População Total Indígena (barra azul): Observa-se um crescimento significativo da população indígena ao longo dos anos. Em 1991, o número de indígenas era inferior a 300.000. Em 2000, o total aumentou substancialmente para cerca de 700.000, e em 2010, ultrapassou 800.000. A População Indígena Urbana (barra laranja): Em 1991, o número de indígenas vivendo em áreas urbanas era

muito baixo, mas cresceu de forma notável nos censos seguintes. Em 2000 e 2010, o número de indígenas em áreas urbanas continuou a aumentar, refletindo um processo de urbanização dos povos indígenas. A População Indígena Rural (barra verde): Em 1991, o número de indígenas vivendo em área rural era bem maior que na área urbana. No censo de 2000, houve um aumento nessa população, embora o crescimento não tenha sido tão significativo. Em 2010, a população indígena urbana chega a 500.000.

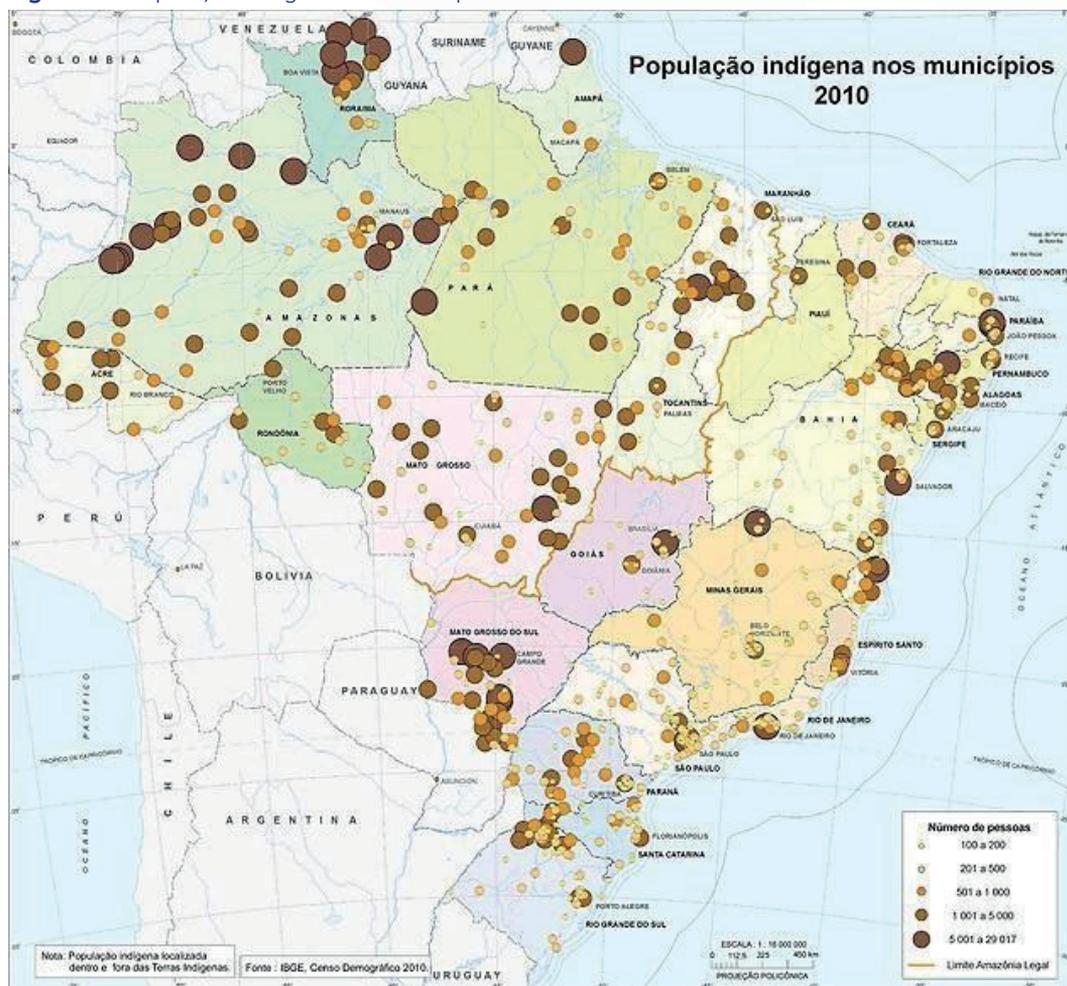
A estabilização ou ligeira queda na população indígena rural sugere que, embora uma parte significativa dos indígenas ainda resida em áreas rurais, a urbanização vem afetando os padrões de habitação indígena no Brasil. Essa mudança pode estar associada a questões como o acesso limitado a recursos e serviços em áreas remotas, mudanças impostas ou a busca por melhores condições de vida nas cidades.

Buscou-se conhecer as diferentes abordagens sobre o objeto da pesquisa, perpassando por produções científicas em torno de discussões sobre plantas medicinais, como também das concepções sobre plantas medicinais associadas a cultura e a educação indígena. No mapa abaixo é possível visualizar uma distribuição da população indígena geograficamente no ano de 2010.

Quando comparado o Nordeste com as demais regiões brasileiras observa-se que no período de 2000 a 2010 essa região foi a que mais cresceu em número de indivíduos autodeclarados indígenas no Brasil. No mapa da figura 2 é possível visualizar essa distribuição. O crescimento da população indígena no último censo não tem uma explicação específica. Tal acréscimo pode estar associado à melhoria nas políticas públicas oferecidas aos povos indígenas, possibilitando que eles saíssem da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida. Luciano (2006, p. 28) destaca que:

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese”⁵ ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas.

Figura 2 – População indígena nos municípios brasileiros.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)

O exposto demonstra que as mobilizações indígenas ganharam força e vêm crescendo na luta por seus direitos. No nordeste brasileiro esse fato também ocorreu e desde o ano de 2000 o número de indígenas vem crescendo. Diversas pesquisas apontam que a luta dos povos indígenas pela manutenção de sua cultura está intrinsecamente ligada à sua educação, que atua como uma ferramenta de resistência e preservação da autonomia. Essa educação, muitas vezes, enfrenta o desafio de sistemas escolares que não atendem plenamente suas especificidades culturais.

O estado da arte sobre cultura e educação indígena envolve uma análise abrangente de debates, pesquisas e políticas desenvolvidas ao longo das últimas

décadas no Brasil e na América Latina. Ele aborda as principais teorias, práticas pedagógicas, desafios e avanços relacionados à educação indígena, com foco na preservação da identidade cultural, valorização dos saberes tradicionais e a luta por uma educação intercultural e bilíngue. A educação indígena no Brasil, durante muito tempo, foi marcada por tentativa de assimilação cultural. Desde o período colonial, a educação formal nas comunidades indígenas tinha como objetivo a catequese e a integração dos povos indígenas aos valores e à cultura dos colonizadores. Isso persistiu por séculos, com as políticas educacionais brasileiras até meados do século XX sendo essencialmente assimilatórias, sem espaço para a diversidade cultural indígena.

Uma mudança de paradigma começou a partir da Constituição Federal de 1988, que conquistou oficialmente o direito dos povos indígenas à educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Esse marco foi consolidado posteriormente com a criação de legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece a valorização das línguas e culturas indígenas no processo educativo. A educação indígena passou a ser vista, desde então, como um direito inalienável das comunidades, e diversas políticas públicas foram inovadoras para garantir a formação de professores indígenas, a criação de escolas indígenas e a elaboração de materiais didáticos adaptados à realidade de cada comunidade. O desenvolvimento da educação indígena na atualidade se apoia em uma diversidade de teorias e abordagens que busca compreender e integrar a cultura como um elemento fundamental do processo educativo. Entre as principais abordagens, destacamos: Educação Intercultural, defendida por autores como Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, a educação intercultural busca superar o modelo educacional hegemônico, que historicamente impõe uma cultura dominante nas comunidades indígenas. Ela propõe uma valorização mútua entre culturas, onde o conhecimento ocidental é ensinado junto com os saberes tradicionais, garantindo que as línguas e práticas culturais dos povos indígenas sejam preservadas.

Utilizando na busca as palavras-chave cultura e educação indígena foram encontrados poucos trabalhos. No entanto, quando buscamos os termos plantas medicinais e educação indígena separadamente, temos uma grande quantidade de trabalhos com estas temáticas, conforme tabela 1.

Tabela 1: Pesquisa utilizando palavras-chave com um recorte temporal de 2019 a 2024.

Termos pesquisados	Plantas medicinais	Educação indígena	Cultura e educação indígena
Doutorado	404	165	14
Mestrado	823	455	57
Mestrado profissional	199	167	22

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

Quando usamos na busca apenas as palavras-chave plantas medicinais, educação indígena ou cultura e educação indígena, encontramos muitos trabalhos, conforme mostra a tabela 1, porém sem ligação direta com a temática desta pesquisa que é o uso de plantas medicinais nas comunidades indígenas como uma forma de luta e resistências de sua cultura e da sua educação.

Refinando a busca, apresentamos na tabela 2 os trabalhos com as palavra-chave plantas medicinais em comunidades indígenas, onde foram encontrados apenas três trabalhos.

Tabela 2: Trabalhos com as palavra-chave plantas medicinais em comunidades indígenas, defendidos entre 2019 e 2024.

TIPO DE PESQUISA	AUTOR(A) / TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação	SANTOS, DAVI CRAVO TELES DOS. LEVANTAMENTO ETNOBOTÂNICO DE PLANTAS MEDICINAIS UTILIZADAS PELA COMUNIDADE INDÍGENA XOKÔ EM SERGIPE - BRASIL' 18/07/2023 119 f. Mestrado em CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN/UFS	Levantar informações a respeito do conhecimento tradicional do uso de plantas medicinais do povo indígena Xokó, da Ilha de São Pedro – no município de Porto da Folha, no estado de Sergipe.
Dissertação	SOUSA, LUANA MATEUS DE. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E BIODIVERSIDADE DE PLANTAS MEDICINAIS: UM ESTUDO NA COMUNIDADE INDÍGENA CANINDÊ- ARATUBA NO MACIÇO DE BATURITÉ-CE' 26/02/2019 50 f. Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO- BRASILEIRA, Redenção Biblioteca Depositária: UNILAB	O presente texto busca compreender os saberes sobre plantas medicinais da comunidade indígena Kaninde de Aratuba-CE.

TIPO DE PESQUISA	AUTOR(A) / TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação	BARAO, VIVIANE KELLEN VYGTE. SABERES INDÍGENAS: USOS E SIGNIFICAÇÕES DAS PLANTAS MEDICINAIS NA COMUNIDADE KAINGANG DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS, NOVA LARANJEIRAS, PR VĒNHKAGTĀ SI TO KĀME KAR KANHGĀG AG JYKRE SI TO KĀME: KAINGANG AG JAMĀ TŶ GOJ KI PŶN TA, NOVA LARANJEIRAS, PR , 28/08/2022 95 f. Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, Laranjeiras do Sul Biblioteca Depositária: https://rd.uffs.edu.br/	Este trabalho trata das questões relacionadas às plantas medicinais, bem como seus diferentes usos na cultura Kaingang, além disso, a pesquisa busca evidenciar a atenção para preservação das plantas medicinais dentro das escolas indígenas. Sendo assim, o foco dessa pesquisa é evidenciar a questão do uso das plantas medicinais na cultura Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no município de Nova Laranjeiras, no estado do Paraná, onde residem indígenas das etnias Kaingang e Guarani,

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

Os trabalhos encontrados na tabela 02, após o refinamento da busca, mostram que apesar da crescente valorização das práticas tradicionais de saúde e da medicina alternativa, ainda existe uma lacuna significativa nas pesquisas que abordam o uso de plantas medicinais pelas comunidades indígenas como parte de sua resistência cultural e educacional. Essas práticas, mais do que simples tratamentos de saúde, representa um patrimônio imaterial, transmitido ao longo de gerações, que reflete uma profunda compreensão da biodiversidade local e da interação harmoniosa entre o ser humano e o ambiente. No entanto, muitas vezes a ciência ocidental não dá o devido valor dessas práticas dentro do contexto das lutas indígenas pela preservação de sua cultura e autodeterminação.

As plantas medicinais são, para essas comunidades, não apenas uma fonte de cura física, mas também uma ferramenta de resistência contra a colonização cultural e educacional imposta por sistemas externos. Eles simbolizam uma forma de autonomia e preservação de conhecimentos ancestrais, que estão intrinsecamente ligados. É urgente novas pesquisas incluindo essa dimensão sociocultural das plantas medicinais, abordando a maneira como seu uso fortalece a identidade indígena, contribui para a preservação dos saberes tradicionais e sustenta uma forma de educação que desafia os modelos eurocêntricos. Somente com o reconhecimento desse valor integral, poderemos começar a preencher essa lacuna, promovendo a valorização e o respeito por essas práticas e resistências tão importantes para as comunidades.

Portanto, fez-se necessário um maior refinamento no banco de dados da CAPES, utilizando como descritor uso de plantas medicinais em comunidades indígenas, no período de 2019-2024. Nesse recorte, encontramos apenas um trabalho que dialoga com nossa proposta, conforme tabela 3, a seguir:

Tabela 3: Trabalhos com as palavra-chave uso de plantas medicinais em comunidades indígenas, defendidos entre 2019 e 2024.

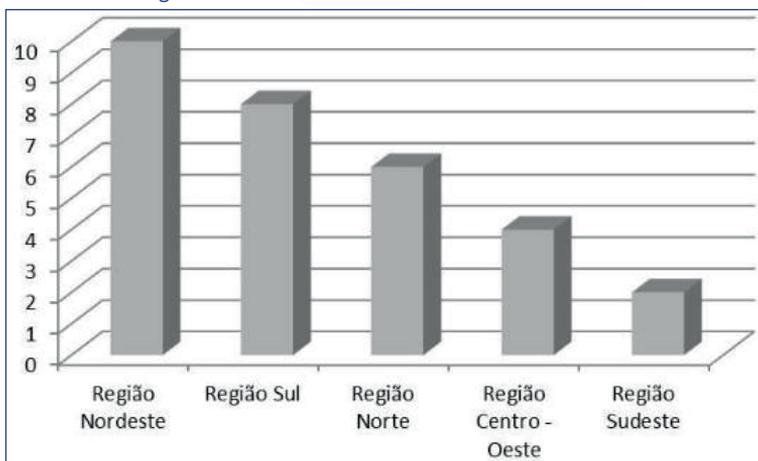
TIPO DE PESQUISA	AUTOR(A) / TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação	MOJICA, JENNIFER BARRERA. USO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS E MEDICINAIS NA COMUNIDADE INDÍGENA NOVA ESPERANÇA, TERRA INDÍGENA SÃO MARCOS – MUNICÍPIO DE PACARAÍMA/ RORAIMA . 23/08/2018 107 f. Mestrado em RECURSOS NATURAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, Boa Vista Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFRR e http://btdtd.ibict.br	O objetivo do presente estudo foi caracterizar o uso e manejo das plantas medicinais e alimentícias na comunidade indígena Nova Esperança, na Terra Indígena São Marcos no município de Pacaraíma-RR.

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

O trabalho encontrado na tabela 3, com os critérios de pesquisa mencionados, aborda o uso de plantas como um dos recursos mais antigos utilizados pelo homem, tanto na alimentação, como no tratamento de doenças. O trabalho de Mojica (2018), está voltado para a coleta e identificação botânica das espécies utilizadas pela comunidade indígena Nova Esperança.

Porém, na sua conclusão, a autora reforça que “a comunidade não deixou de lado as práticas de suas tradições e a sabedoria de seus antepassados, pois além de usar espécies locais, também cultivam espécies de ambientes diferentes ou de suas regiões de origem”. As populações indígenas estão distribuídas em todo território brasileiro, tomando como base essa distribuição, pode se perceber diferenças em relação ao número de indígenas e número de estudos etnobotânicos nas cinco regiões brasileiras, conforme gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição regional dos estudos etnobotânicos com enfoque em plantas medicinais realizados em comunidades indígenas.



Fonte: Marisco e Rocha (2016).

A figura 2 mostra o número de residentes indígenas de acordo com a quantidade de estudos realizados por regiões do Brasil, é possível observar dados contrastantes, pois a região Norte é a região com maior número de povos indígenas no Brasil, seguida da região Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2012), entretanto a região Nordeste foi a que se destacou, seguida da região Sul. Desse modo observa-se que, o conhecimento tradicional representa um arsenal teórico e prático sobre plantas medicinais e seus usos, construído ao longo da resistência de gerações, que perpetuaram esse conhecimento através dos ensinamentos dos mais velhos. Trazendo assim, o conhecimento dos saberes indígenas sobreviventes ao processo de decolonização, que foi fortemente massificado através do tempo. Diante destes fatos, torna-se de grande importância estudos que evidenciem o uso dos recursos vegetais dentro de comunidades tradicionais, bem como investigações no sentido de divulgar a sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização desse estudo pôde-se perceber que é de suma importância o registro dos conhecimentos tradicionais e das práticas de cura das populações indígenas, que podem vir futuramente nortear a criação de políticas públicas de saúde mais eficazes para essas populações. Além da necessidade pungente de proteger o conhecimento ancestral, resgatando e registrando informações, de forma a perpetuá-las para as gerações futuras.

As plantas medicinais emergem como um poderoso símbolo de resistência cultural e educacional nas comunidades indígenas, evidenciando a rica interdependência entre saberes tradicionais e identidade. A pesquisa revelou que o conhecimento sobre essas plantas não é apenas um recurso para a saúde, mas também um componente fundamental da cosmovisão indígena, que valoriza a harmonia com a natureza e a ancestralidade.

A transmissão desse conhecimento, predominantemente oral, fortalece laços comunitários e promove um senso de pertencimento entre as gerações. A educação indígena, ao integrar saberes tradicionais no currículo, não apenas preserva a cultura, mas também empodera os jovens, proporcionando uma alternativa valiosa ao ensino convencional que frequentemente desconsidera essas práticas.

Entretanto, os desafios são significativos. A perda de biodiversidade e a desvalorização das práticas tradicionais ameaçam a continuidade desse conhecimento. Portanto, é essencial que as políticas públicas reconheçam e apoiem esses saberes, promovendo a valorização das plantas medicinais como patrimônio cultural e natural. Quando os jovens em comunidades tradicionais são educados exclusivamente com base em modelos ocidentais, muitas vezes perdem o interesse ou deixam de aprender os saberes ancestrais. Assim, há uma ruptura na transmissão intergeracional do conhecimento tradicional.

Por fim, a pesquisa aponta que, para garantir a continuidade desse conhecimento, é necessário um esforço conjunto de políticas públicas, comunidades indígenas e instituições educacionais para preservar tanto a biodiversidade quanto os saberes tradicionais que dela dependem. Isso reforça o papel das plantas medicinais não apenas como recurso terapêutico, mas como símbolo de resistência cultural e da luta pela autonomia educacional

Futuras pesquisas devem continuar a explorar as interações entre práticas tradicionais e inovações contemporâneas, buscando caminhos para a revitalização e a sustentabilidade das culturas indígenas. Assim, as plantas medicinais não apenas permanecerão como instrumentos de cura, mas também como pilares da resistência e da identidade indígena em um mundo em constante mudança. A valorização desse legado é crucial não apenas para os povos indígenas, mas para toda a sociedade, que se beneficia da diversidade cultural e do conhecimento tradicional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U.P. et al. **Métodos e Técnicas na pesquisa Etnobiológica e Etnoecológica**. 2ª. ed. Recife: NUPEEA, 2010. 559p

ALMEIDA, C.F.C.B.R.; ALBUQUERQUE, U. P. Uso e conservação de plantas e animais medicinais no estado de Pernambuco (Nordeste do Brasil): um estudo de caso. **Interciência**, v.27, n.6, p.276-285, 2002

AMOROZO, M.C.M. *Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antônio do Leverger, MT, Brasil*. **Acta Bot. Bras.**, 16, 189-203, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, H. **As plantas sagradas na história da América**. VARIA HISTORIA, Mina Gerais, v. 32, p. 102-119, Maio 2004.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. Ed. Hucitec. São Paulo, pp. 25-39, 2000.

GRÛNEWALD, R. D. A. Toré e jurema: emblemas indígenas no nordeste do Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, p. 43-45, Outubro 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LAJONES, D.A. & LEMA, A. Propuesta y evaluación de un índice de valor de importância etnobotánica por medio del análisis de correspondência en las comunidades de arenales y San Salvador, **Esmeraldas**, Equador. 14p, 2001.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8ª. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MARISCO, Gabriele; ROCHA, Rebeca. Estudos Etnobotânicos em Comunidades Indígenas no Brasil. **Revista Fitos**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 155-162, dez. 2016.

SILVA, V. A. D.; ANDRADE, L. D. H. C. O significado cultural das espécies botânicas entre indígenas de Pernambuco: o caso Xucuru. **Biotemas**, Florianópolis, p. 79-94, Agosto 2003.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

STOFFLE, R. W.; EVANS, M. J.; OLMSTED, J. E. Calculating the cultural significance of american indian plants: Paiute and Shoshone ethnobotany at Yucca Mountain, Nevada. **American Anthropologist**, 92: 416-432, 1990.

TURNER, N. J. 1988. "The importance of a rose": evaluating the cultural significance of plants in Thompson and Lillooet interior Salish. **American Anthropologist**, 90: 272-290.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.020

PODER, RESISTÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVIDADE NO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Joanderson dos Santos Silva¹

Erivan de Sousa Silva²

Tânia Dantas de Luna³

RESUMO

A partir de um acontecimento configurado na ascensão de um governo comprometido com as políticas neoliberais no Brasil, após o golpe de 2016, aprova-se, mesmo em meio a tantos movimentos contrários, de luta e resistência, a Reforma do Ensino Médio. A Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro daquele mesmo ano, propunha priorizar, entre tantas observações, uma formação do discente calcada no não desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno, alinhando-o apenas para o atendimento emergencial do mercado de trabalho. Levando em conta essas informações, o presente trabalho objetiva descrever e analisar, de forma breve, dois enunciados coletados da internet com o propósito de identificar neles processos históricos e discursivos que visam, por meio de relações entre poder e resistência, à construção de um sujeito útil e dócil que atenda a uma necessidade política e econômica da sociedade. O método usado neste trabalho está alinhado a uma perspectiva descritivo-interpretativa de base qualitativa conciliado ao procedimento conhecido como arqueogenalógico dos Estudos Discursivos Foucaultiano. Espera-se nas Breves Considerações Finais ter evidenciado, a partir de análise enunciativa apresentada, os efeitos de poder e resistência refletindo na construção subjetiva do sujeito-aluno.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Subjetividade; Resistência; Estudos Discursivos Foucaultianos.

1 Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB), possui Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (UENP) e graduação em Letras-Portuguesa (UEPB). – joanderson.prtg@gmail.com;

2 Pós-graduado pela a Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP - erivan_uepb@hotmail.com ;

3 Pós-graduada em Docência para educação profissional e tecnológica – IFPB – taniadantas22@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Após o Movimento Popular de repercussão mundial ocorrido na França no mês de maio de 1968 em que estudantes reivindicavam por reformas estudantis ganhando forte adesão de trabalhadores e trabalhadoras que somaram força no processo de resistência contra as formas de controle do Estado surgem diversas correntes científicas com concepções e valores próprios que se consolidaram e até hoje rendem discussões e produções nas Universidades.

Dentre tantas frases transcritas nos muros franceses durante as manifestações daquele “maio de 68” está: “as estruturas não saem às ruas”, uma forma de legitimar o teor político dos analistas do discurso que passariam a dar atenção aos fatores externos à língua. Questões ignoradas pelos estruturalistas (corrente científica e método bastante influente naquele momento) que visavam um estudo da língua em si, sem tanto levar em consideração fatores sociais e históricos.

As estruturas não saem às ruas, mas o sujeito, sim, porque somos dotados de historicidade, de saberes os quais nos fazem desempenhar poderes, nos fazem resistir a eles e de nos construirmos enquanto ser político. O discurso nos proporciona essa armadura revestida de enunciados singulares que legitimam dizeres ou interdita os participantes na ordem social vigente. A língua é um produto do discurso. As estruturas são materialidades que não tomam posição, são imóveis, são repetíveis. Sem o discurso ela é corpo sem vida.

Rompendo com essa concepção de ciência mais “inerte” do estruturalismo, diversos pensadores e linguistas ganham destaque trazendo um estudo da língua para algo que vai além de um simples sistema regrado de comunicação em que há um sujeito falante (emissor), canal de comunicação e o ouvinte (receptor). O sujeito, a partir de agora, traz em seu sistema linguístico posições políticas, formações históricas que são únicas e recíprocas, ideologias e formação discursivas que os fazem compreender o mundo de maneiras diferentes, de se posicionarem de determinada forma, de dizerem isso e não qualquer outra coisa em seu lugar.

Michel Foucault, um desses pensadores da época que muito estudou a formação do sujeito levando em consideração a história e a língua (materialidade discursiva), foi rotulado por muitos cientistas como um pós-estruturalista. Enquanto o estruturalismo tendia a examinar as estruturas subjacentes e as regras que organizavam a sociedade, o trabalho de Foucault, concentrou-se em questionar as categorias tradicionais e as formas de controle social. Foucault estava particular-

mente interessado nas relações de poder, nas formas como o conhecimento é produzido e nas maneiras como as instituições moldam a experiência humana.

É por meio do método desenvolvido pelos Estudos Discursivos Foucaultianos chamado de arqueogenealógico que pretendemos mostrar processos de subjetivação de sujeitos que participam dos jogos de poder-resistência a partir de um acontecimento específico: A reforma do Novo Ensino Médio corrida no Brasil, em 2016, após a ascensão de um governo impopular do então Presidente da República, Michel Temer (MDB), comprometido com as pautas neoliberais.

Tal fenômeno contemporâneo se assemelha de alguma forma com o movimento estudantil relatado no primeiro parágrafo deste capítulo. Dadas às diferenças do tempo e às especificidades cobradas em cada movimento, o que nos cabe mostrar é que, de fato, somos levados a participar desse movimento de resistência ao poder que nos dociliza e nos torna produtivos em prol a uma determinada necessidade político-econômica. Em ambos os movimentos, as estruturas não saíram às ruas, mas foram usadas como materialidades discursivas por sujeitos que saíram. Tornaram-se enunciados passíveis de descrição e análise por pesquisadores que contemplam os Estudos Discursivos Foucaultianos.

Este artigo realizou um aproveitamento teórico e metodológico de uma dissertação ainda em andamento intitulada **A Construção Subjetiva do “Sujeito Protagonista” por meio do Dispositivo ECI da Paraíba** desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLINGUEPB) e recebe recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao fazer um estudo discursivo de um sujeito que é fruto de um novo modelo de educação desse estado, retornamos para um acontecimento nacional que culminou na reforma do Ensino Médio. A pesquisa de mestrado dialoga com inquietações de professores que passaram pela transição (ensino regular – reforma), gerando a problemática que rendeu este escrito.

O então Presidente da República, Michel Temer, empossado no dia 31 de agosto de 2016 após o processo de impeachment⁴ de Dilma Rousseff (PT),

4 A depender da posição sujeito que enuncia, bem como do seu referente, pode-se denominar de golpe uma vez que, foi identificado pela perícia do Senado Federal, em 2016, que as chamadas pedaladas fiscais não tiveram a participação da presidente afastada, mas foram ilegais, e que os decretos suplementares foram resultado de ação direta de Dilma Rousseff configurando um interesse político do impeachment. Vem em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/pericia-conclui-que-dilma-nao-participou-depedaladas-fiscais.html> acesso em: 07 janeiro de 2024.

chega ao Palácio do Planalto com um Plano Nacional de cunho neoliberal, propondo, como discurso verdadeiro da época, a salvação econômica do país a partir de um projeto de intensas privatizações estatais e de reformas trabalhistas, previdenciárias e educacionais.

O Ensino Médio brasileiro entra no rol dessas reformulações de lógica neoliberais e, a partir de uma implementação da Lei 13.415/2017, instaura-se o chamado “Novo Ensino Médio” ampliando a carga horária mínima para o aluno, modificando sua estrutura curricular e precarizando o trabalho docente. Essa situação imposta por um governo que ocupa a cadeira presidencial por meio de um processo de impeachment, sem diálogo com a sociedade e com demais pesquisadores da área da educação é responsável por acarretar diversas manifestações estudantis contrárias ao projeto, com táticas de ocupações das instituições de ensino em todo o país como forma de resistência.

Levando em consideração essa breve retomada histórica, proponho, como objetivo deste trabalho, descrever e analisar dois enunciados efetivamente ditos, disponíveis no Jornal “O Imparcial” (2017) e na “Agência Brasil” (2016) que refletem, justamente, esse acontecimento discursivo do poder e resistência. Partindo de uma posição de que todo discurso é construído historicamente a partir de uma relação entre poder-saber, analisemos os enunciados e identifiquemos neles as condições históricas para o seu aparecimento bem como os processos que legitimam a resistência dos sujeitos por uma desobediência que contribui com a sua formação subjetiva.

Este artigo faz uso do método arqueogenealógico foucaultiano, pois visa estudar, evidentemente, as relações entre poder e resistência tendo como foco o discurso, sem deixar de enfatizar a importância do desobedecer como critério, também, de formação de subjetividades que estão em jogo nos acontecimentos.

Parafraseando Gregolin em sua entrevista ao Navarro e Sargentini (2022), a abordagem arqueogenealógica, considerada como um método para apreender a existência e o surgimento dos discursos. Concentra-se na história com uma perspectiva crítica, buscando capacitá-la para oposição e luta. Através da arqueologia, é possível conectar os discursos aos eventos históricos, compreendendo as tramas que os entrelaçam, o que eles ocultam, e como concretizam ações e pensamentos em um determinado momento histórico. Simultaneamente, por meio da genealogia, não se deve deduzir o que é impossível realizar ou conhecer, mas ela nos faz perceber, na contingência do que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar daquela maneira.

2 PODER E RESISTÊNCIA: SUJEITOS EM PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÕES

Distanciamos-nos de uma concepção de poder que coloca o sujeito à mercê de um poder unilateral típico do “leviatanismo” de Hobbes (1983)⁵ puramente opressor entre Estado e massas e propomos a pensar com Foucault sobre um poder difuso estando presente nos micro comportamentos dos sujeitos até às macro relações sociais. O Filósofo descreve (1979) o poder como uma rede ou uma grade dispersa, que se manifesta através de mecanismos disciplinares, tecnologias de poder e estratégias de controle. O poder não é uma entidade fixa, mas está em constante transformação e adaptação. Também não se localiza exclusivamente no Estado e seus aparelhos, mas ele está presente no tecido social, não se limitando às categorias ideológicas ou violências como proposto por Althusser (1970⁶). Proporciona meios de resistirmos a ele.

É importante ter em mente que todo poder se cruza com relações de saber. Afinal, estamos imersos nos saberes que condicionam as vontades de verdades de nossa época, nos subjetivam, autorizam nosso dizer. São os mecanismos de interdições abordados por Foucault em sua Aula Inaugural no Collège de France em 1970.⁷

Antes de trazermos o primeiro enunciado a ser analisado pensemos: O que legitimou o Discurso da Reforma do Ensino Médio, em 2016, pelo Governo Michel Temer e o que faz surgir estudantes que desobedecem e resistem ao projeto?

5 O “leviatanismo” de Thomas Hobbes refere-se à sua visão filosófica e política, particularmente apresentada em sua obra “Leviatã” (1651). Hobbes, um filósofo político inglês do século XVII, abordou questões fundamentais sobre a natureza humana, a sociedade e a autoridade política. Hobbes concebe o governo como um “Leviatã”, uma metáfora para um soberano absoluto, poderoso e centralizado que detém o monopólio legítimo do uso da força. Esse soberano é necessário para impor leis e manter a ordem social.

6 Althusser distingue entre os “Aparelhos Repressivos do Estado” (ARE) e os “Aparelhos Ideológicos do Estado” (AIE). Os ARE, como a polícia e o exército, funcionam através da coerção física para manter a ordem. Por outro lado, os AIE incluem instituições como a escola, a igreja, a família, a mídia, entre outros, que desempenham um papel na disseminação de ideologias.

7 “A Ordem do Discurso” é parte integrante do projeto de Foucault de examinar as relações de poder em diferentes instituições sociais e como essas relações são articuladas através do discurso.

Enunciado 1: O Poder: Governo sanciona a Reforma do Ensino Médio em fevereiro de 2017.

EDUCAÇÃO

Temer sanciona lei que estabelece a reforma do ensino médio

Segundo ele, a sanção da MP representa um "momento revelador de nosso governo com ousadias responsáveis e necessárias para que o país possa crescer e prosperar"



Presidente Michel Temer, o ministro da Educação, Mendonça Filho, e o presidente do Consed, Eduardo Deschamps
(Valter Campanato/Agência Brasil)

Fonte: Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2017/02/temer-sanciona-lei-queestabelece-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 14 de jun. 2023.

O Brasil acabara de passar por um processo de impeachment, tirando do jogo a então Presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff (2011-2016), representante de uma camada da população mais marginalizada e trabalhadora do país com projetos focados no desenvolvimento econômico em comunhão com o desenvolvimento social. Sem entrar no mérito do processo, nesse momento cabe enfatizar o interesse empresarial em colocar como novo Presidente da República alguém que entendesse as suas necessidades e as concessões do mercado.

Michel Temer, sucessor de Dilma Rousseff de 2016 a 2018, foi associado às políticas econômicas alinhadas com princípios neoliberais⁸. Durante seu mandato, o governo programou uma série de medidas que buscavam promover a desregulação econômica, além de reduzir o papel do Estado na economia buscando por equilíbrio fiscal.

⁸ Para uma melhor contextualização do percurso neoliberal e a política brasileira segue a obra "Brasil: neoliberalismo versus democracia" de Alfredo Saad Filho e Lecio Morais (2018).

Na educação, Temer aprovou⁹ sem discussão com comunidade científica e com profissionais da educação, a Reforma do Ensino Médio, em 2017, por meio de uma Medida Provisória (nº 746/2016) que posteriormente foi convertida em Lei. Essa reforma introduziu mudanças significativas no currículo do ensino médio, permitindo maior flexibilidade na escolha das disciplinas oferecidas aos estudantes. Tal conduta proporciona uma adaptação na formação dos estudantes aos interesses do mercado de trabalho, seguindo uma lógica neoliberal de adequação das habilidades e competências às demandas econômicas.

Além disso, o governo Temer também promoveu cortes significativos nos investimentos em educação, afetando áreas como pesquisa, ciência e tecnologia, e programas de assistência estudantil. Esses cortes foram justificados como medidas de austeridade fiscal e ajuste econômico, em linha com a visão neoliberal de redução do tamanho do Estado e do gasto público.

Outra iniciativa foi a ampliação do Programa de Parcerias de Investimentos (PPI), que buscava estimular a participação da iniciativa privada na gestão de escolas e universidades públicas por meio de parcerias público-privadas (PPPs) e concessões. Essa abordagem foi vista como uma forma de incentivar a privatização da educação e a entrada de empresas no setor.

A professora Graciella Fabrício da Silva acompanhou atentamente as medidas neoliberais do governo Temer e como essas impactaram a educação pública do país. Segundo ela:

Por meio de parcerias público-privadas, de cortes orçamentários e de medidas que visam à padronização do ensino e o desenvolvimento da competitividade entre instituições, profissionais e estudantes, o Estado tem sido atuante na promoção da precarização e da privatização da educação pública. Apesar de a precarização e da privatização pública ocorrer por caminhos diferentes em cada país, os efeitos da política que impulsiona essa tendência têm sido semelhantes onde é implementada. (SILVA, 2022, p.136).

Em suma, o interesse primordial do Governo na reforma do ensino médio tem ligações diretas com o mercado. É uma clara apropriação do empresariado no sistema de ensino público brasileiro retirando cada vez da competência do

9 Não cabe aqui colocá-lo como único responsável pelo ato de aprovações de leis, projetos, reformas, fazendo apagar todas as estruturas que estão em jogo: o congresso, o senado, o mercado. Todavia, ao ocupar uma posição importante na ordem do discurso, cai sobre ele uma responsabilidade maior, de visibilidade.

Estado a formação do aluno-humano e formando um sujeito-técnico que atenda às suas necessidades políticas e econômicas por meio das medidas disciplinares presente no Dispositivo Escolar.

A Figura 1 é passível de descrição e análise dos seguintes enunciados:

“Temer sanciona lei que estabelece a reforma do ensino médio

Segundo ele, a sanção da MP representa um ‘momento revelador de nosso governo com ousadias reesponsáveis e necessárias para que o país possa crescer e prosperar’”

A manchete foi tirada do Jornal “O Imparcial”, publicada em fevereiro de 2017. Sua matéria é longa e traz pronunciamentos do então Presidente da República e do seu Ministro da Educação, Mendonça Filho, bem como descreve sobre as principais mudanças do ensino médio brasileiro.

Faz-se perceber, por meio de uma breve análise do Discurso, toda uma relação de cunho neoliberal materializada no pronunciamento do Presidente da República. A Reforma do Ensino Médio foi uma das grandes marcas do seu governo e visibiliza toda uma função estratégica do mercado adentrando ao aparelho estatal via educação.

Haroldo de Resende (2018, p. 12), no livro “Michel Foucault a arte neoliberal de governar e a educação”, aponta que:

No campo educacional, certamente é um *locus* em que essa racionalidade neoliberal, assim como as práticas fundamentadas nessa racionalidade, entendida como um modo de vida, ganha cada vez mais espaço na atualidade. A escola decifrada pela forma econômica do mercado, por sua vez funciona como um aparelho de biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais amaranhadas no modo de vida neoliberal, conectando-se a mecanismos que atuam em defesa da sociedade tal como se encontra montada.

O pronunciamento do Presidente, na manchete, atribui-lhe *status* e poder presente na ordem do discurso. Faz-se ancorar nas diversas relações de saber (jurídico, administrativo, econômico) como o propósito de torna as suas “ousadias reesponsáveis e necessárias” aceitáveis no jogo do verdadeiro da época. Em outras palavras, é preciso ousadias neoliberais para que se possa salvar a economia do país por meio de um projeto com intensas privatizações estatais e de reformas trabalhistas, previdenciárias e, principalmente, educacionais.

Assim que surgiu o interesse do governo na reforma do ensino médio, movimentos estudantis e profissionais da educação se organizaram e começaram uma onda de ocupações das escolas em defesa de uma educação mais humana e longe do modelo neoliberal. Eis que surgem os regimes de contra-condutas por meio da desobediência.

No texto intitulado “Desobedecer” de Frédéric Gros (2018. p. 149-150) o autor esclarece que a desobediência civil:

designa o movimento estruturado de um grupo, e não uma contestação pessoal. Supõe a organização de um coletivo estruturado por regras determinadas de resistência, um credo comum, ordenado para um objetivo político preciso: em geral, a revogação de uma lei ou de um decreto considerados escandalosos, injustos, intoleráveis. [...] A desobediência civil supõe um “desobedecer juntos” que faz o coração do contrato social bater, dá corpo, por ocasião de uma contestação comum, ao projeto de “fazer sociedade” [...]. A desobediência civil faz da publicidade a mola propulsora de sua ação: denuncia-se a injustiça, demonstra-se a todos a iniquidade de uma lei expondo ruidosamente sua desobediência. As ações de desobediência civil dirigem-se à opinião pública e, em sentido amplo, até mesmo à consciência de todos, ao sentimento universal de justiça.

Enfatizamos a importância dessa margem que o sistema proporciona de resistir ao poder por meio da desobediência. É, então, por meio desta tomada de posição, movida por interesses sejam eles pessoais ou coletivos, contra algum entendimento de injustiça social que (re) construirmos nossa subjetividade.

Figura 2: Ocupações nas Escolas como forma de Resistir ao Poder



Fonte: Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/maisde-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento> Acesso em 13 jun. 2023.

Na segunda figura temos mais uma manchete. Agora, da “Agencia Brasil”, publicada no dia 25 de outubro de 2016, antes da sanção presidencial da Lei que legitima a Reforma do Ensino Médio. Refere-se aos movimentos de resistência contra a Reforma do Ensino Médio. Segue:

“Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento”.

Mais de mil escolas e outros espaços estão ocupados em todo país por estudantes, de acordo com o balanço divulgado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Ao todo, segundo a entidade, são 995 escolas e institutos federais, 73 campi universitários, três núcleos regionais de educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais.”

A matéria, também extensa, detalha as reivindicações dos estudantes secundaristas (a revogação da PEC 241/2016 que limita os gastos públicos por 20 anos, sendo, ainda, contra a Reforma do Ensino Médio) e traz a versão do governo sobre os movimentos estudantis.

Chama-nos atenção o modo como acontecimento é narrado pela mídia, já se tratando de uma cascata sobre o acontecimento que retorna sob as narrativas que o contam. Ao analisarmos o enunciado “entenda o movimento”, cria-se um tom didático do jornalismo que resgata a memória de outro acontecimento, o da reforma, que funciona aí como pré-construído, sob a evidência do acontecido. Essa atenção para o funcionamento da língua na história faz emergir uma leitura para além das evidências, uma leitura discursiva.

A desobediência dos estudantes em ocupar espaços públicos, de resistir ao poder do Governo Federal traz o caráter subjetivador faz o Estado rever suas ações e cria novas metodologias de condução dos corpos dos alunos. Disciplinas como filosofia e artes, por exemplo, que estavam ameaçadas - no início do projeto da reforma - a serem desconsideradas como obrigatórias na grade curricular, voltaram a se ter uma sua importância reconhecida.

Torna-se necessário refletirmos, a partir desse fato, sobre o nosso papel, enquanto pertencentes à sociedade, de nos posicionar frente às situações que ameaçam nossos direitos. Resistir é necessário para o exercício do poder. Embora Foucault não tenha utilizado o termo “desobediência civil” especificamente, suas reflexões sobre poder e resistência contribuem para a compreensão da natureza

da desobediência civil como uma forma de resistência política. Isso pode ser entendida como uma prática coletiva e não violenta de confronto e contestação das leis ou políticas consideradas injustas, exercendo a autonomia individual e questionando as normas e estruturas de poder estabelecidas. Retomando Gros (2018, p. 156-157) pensamos sobre o conceito do “eu indelegável” como ferramenta da resistência necessária para a nossa subjetividade.

Ninguém pode pensar em meu lugar, e ninguém pode decidir em meu lugar sobre o que é justo e injusto. E ninguém pode desobedecer em meu lugar. É preciso desobedecer a partir desse ponto em que nos descobrimos insubstituíveis, no sentido preciso de fazer essa experiência do indelegável, fazer a experiência do “cabe a mim fazer”, que não posso transferir a mais ninguém a tarefa de ter de pensar o verdadeiro, de decidir sobre o justo, de desobedecer ao que me parece intolerável. [...] Descobrir em si o eu indelegável é se sentir chamado a agir para os outros, a fazer existir essa justiça cuja urgência sentimos.

Somente eu, enquanto sujeito social, histórico e discursivo, posso, ao me deparar com situação de injustiça, desobedecer ao Estado. Isso deve me afetar e comover ao ponto de criar uma situação de inquietação. O acontecimento da reforma do ensino médio fez milhares de alunos saírem de suas casas, ocuparem as ruas e as instituições de ensino como forma de resistir ao poder. Com isso, cria-se formas de subjetivações e novas alternativas de docilização dos corpos dos alunos a fim de dar utilidade e produtividade ao poder econômico.

3 BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os enunciados apresentados evidenciam a importante relação entre poder e resistência disponíveis a partir do discurso que autoriza a reforma do ensino médio. Esse jogo é responsável pela formação subjetiva do sujeito aluno. Enquanto o Governo Federal se apropria do Dispositivo Escolar como ferramenta que condicionam a formação de um sujeito útil e dócil que atenda aos interesses neoliberais, os movimentos estudantis de resistência, por meio de desobediências e ocupações de instituições, lutam por mais investimentos do Estado na educação pública do país além de é uma formação mais humanizada, sem influência do mercado.

Assim, como mencionado na introdução do trabalho, os Estudos Discursivos Foucaultianos que surgem através da percepção histórica que vai

além das estruturas de comunicação tem uma função primordial de analisar as relações de poder que nos subjetivam e nos fazem ser e dizer isso e não qualquer outra coisa em seu lugar. O trabalho tem sua importância por analisar, mesmo que bem breve, quem são os sujeitos sociais que se fazem presente em diversos dispositivos de poder após essa Reforma do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio**: lei nº 13.415/2017. Educação & Realidade, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, p. 367383, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

_____. **Arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Neves. - 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Vigiar e punir: nascimento das prisões**; trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**; org. Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HOBBS, T. **Leviatã. ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo, 1983. Disponível em: <https://perguntasapo.files.wordpress.com/2010/06/23439650-278-col-ospensadores-hobbesleviata.pdf> acesso em: 20 nov. 2023.

NAVARRO, Pedro; SARGENTINI, Vanice. Por uma Arqueogenealogia dos Estudos Discursivos Foucaultianos no Brasil-Cartografias: Entrevista com Maria do Rosario Gregolin. **Revista da Anpoll**, v. 53, n. 2, p. 20-40, 2022.

RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. Org. Haroldo de Resende. – São Paulo; Intermeios; Brasília? Caeos/Cnpq, 2018.

SILVA, Graciella Fabrício da; **Neoliberalismo, crise da educação e ocupações de escolas no Brasil**. – 1. Ed. – Curitiba: Appris 2022.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar, et al. **FOUCAULT, A Educação e o Neoliberalismo**. Educação em Revista, v. 38, 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.021

ANÁLISE DA APRENDIZAGEM POR AULAS REMOTAS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ACARAPE E REDENÇÃO (CE) NO PÓS-PANDEMIA DO COVID-19

Fátima Maria Araújo Bertini¹
Francisca Gabriele da Silva Lima²
Elaine Barbosa Silva³
Lucas da Costa Silva⁴

RESUMO

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar a análise da aprendizagem após as aulas remotas em estudantes do Ensino Médio de Escolas nos municípios de Acarape e de Maciço de Baturité no Estado do Ceará, devido à Pandemia do Covid-19, com o propósito de criar uma rede colaborativa e comunicativa Universidade/Escola na região. Teve como público-alvo estudantes dos municípios de Acarape e Redenção no Maciço de Baturité. Diante da realidade que surge no contexto da COVID-19, tivemos o desafio de vivenciar, temporariamente, o contexto de aprendizagem remota na vida acadêmica através de Plataformas on-line. Isso trouxe grandes desafios para o desenvolvimento do fenômeno da aprendizagem. É nesse sentido que essa análise se justificou, fazendo-se necessário o acompanhamento continuado das questões psicossociais no processo de aprendizagem após as aulas remotas, uma vez que muitos aspectos que elencam esse fenômeno da aprendiza-

1 Docente do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, coordenadora do Projeto de Pesquisa, Instituto de Humanidades, e-mail: fatimabertini@unilab.edu.br;

2 Graduanda de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, e-mail: gabrielelima071@gmail.com;

3 Graduanda de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, e-mail: elainesilveira033@gmail.com;

4 Graduando de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, e-mail: lucas.silva@aluno.unilab.edu.br

gem poderão estar comprometidos no aspecto da interação social. O referencial teórico-metodológico abrangeu uma abordagem de pesquisa qualitativa, em que se levou em conta a perspectiva do contexto, da cultura e do ambiente da escola, onde os estudantes e professores foram entrevistados. Os principais resultados de pesquisa foram: a constatação do prejuízo da habilidade social dos estudantes que passaram pela pandemia, além da pouca tolerância ao sofrimento e um elevado nível de ansiedade e estresse, percebida pelos docentes do Ensino Médio nas escolas estudadas, bem como modificações da maneira muito peculiar de padrões comportamentais relativas à aprendizagem no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio, Pós-Pandemia, ENEM, Aprendizagem, Processos Educativos.

INTRODUÇÃO

Como se sabe, o ano de 2020 foi drasticamente acometido pela crise sanitária, proporcionada pela COVID-19, naquele contexto muitos tiveram que parar suas rotinas para dar espaço ao isolamento social, que afetou diversas variáveis da vida em sociedade, e a principal delas foi a saúde, fator principal, que causou preocupação mundialmente. Muitas famílias entraram em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, muitos eventos foram cancelados, ruas e espaços públicos começaram a ter baixa movimentação, enquanto hospitais começaram a lotar. Na educação, ocorreu a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino de forma inesperada, causando uma certa interrupção no processo educativo dos estudantes.

Nesse contexto, surgiu o ensino remoto como uma alternativa para diminuir os danos que o período de isolamento poderia causar na vida estudantil do corpo discente, podendo ser caracterizado pela transmissão de aulas online via plataformas e tecnologias digitais, possibilitando encontros nos horários em que normalmente aconteciam as aulas presenciais. (BOF; MORAES, 2021). Durante certo período com o ensino acontecendo dessa forma, logo se viu que a educação a distância apresenta suas falhas, ainda mais em cenário de pandemia, que impossibilitava de muitas formas a qualidade do ensino e aprendizagem.

Partindo disso, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise da aprendizagem após as aulas remotas em estudantes do Ensino Médio de Escolas nos municípios de Acarape-CE e Redenção-CE no Maciço de Baturité no Estado do Ceará. A pesquisa *Análise de aspectos socioculturais, vulnerabilidades socioemocionais e elementos cognitivos-motivacionais em estudantes de Ensino Médio no Maciço do Baturité no contexto da realização do ENEM*, desenvolvida por pesquisadores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma instituição de ensino superior pública, federal, brasileira e internacional, voltada a estudantes brasileiros e a estudantes de países africanos de Língua Portuguesa (PALOP) e também Timor-Leste. Fica localizada em Redenção, no Maciço de Baturité no Estado do Ceará.

Como produto desta pesquisa, teve-se como objetivo, o propósito de criar uma rede colaborativa e comunicativa entre Universidade/Escolas da região. O público-alvo foi estudantes dos municípios de Acarape e Redenção no Maciço

de Baturité que estavam matriculados no terceiro ano do ensino médio após a finalização da pandemia, tendo em mente que esses estudantes passaram a maior parte de seu ensino médio estudando online.

Diante desse quadro de instabilidade ao qual fomos submetidos, a imposição da virtualidade nos advém como uma espécie de aprisionamento irônico da tecnologia: Por proporcionar a conectividade em rede sociais e desconectar-se do vizinho ao lado, a maior vontade seria encontrar pessoas e as tocá-las ou abraça-las. A imposição repentina do isolamento social desmoronou o contexto tradicional de aprendizagem nos ambientes formais, além de ter interferido diretamente na interação social, aspecto essencial no processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

É nesse sentido que esta análise se justificou. Fez-se necessária a análise do processo de aprendizagem por meio das aulas remotas, uma vez que muitos aspectos que elencam esse fenômeno da aprendizagem poderão estar comprometidos, como, por exemplo, a captação das informações, a qualidade do foco, da atenção, da interação social no entorno do aprender, do equilíbrio emocional. Além disso, a proposta foi criar estratégias de acompanhamento e de comunicação de forma a assegurar o bem-estar físico e mental dos estudantes do ensino médio, dentre as possíveis dificuldades sociocognitivas ou elementos estressores advindos da nova situação de aprendizagem em isolamento social.

A ideia foi de realizar o acompanhamento e o trabalho continuado dos processos básicos que constituem o fenômeno da aprendizagem, tais como os processos cognitivos, da inteligência, da memória, do pensamento, da percepção, da atenção, da motivação e das emoções. A investigação dos elementos que compõem o processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio se deu quanto ao aspecto do manejo com a atenção, com o foco no estudo on-line, com as capacidades de apreensão da leitura, com os processos de memorização, além do fenômeno da procrastinação nos estudos.

Dessa maneira, esta pesquisa se propôs a ser, além da investigação acerca da aprendizagem no formato remoto, também uma forma de apoio psicossocial à aprendizagem em aulas virtuais na Pandemia do COVID-19 através de uma rede colaborativa e comunicativa de acompanhamento dos discentes, na qual constituiu um espaço de comunicação entre os estudantes do Ensino Médio dos municípios de Acarape e Redenção do Maciço de Baturité e estudantes voluntários de graduação da Unilab, no qual, a partir de conversas geradas a partir de explicações acerca de diversos assuntos, tais como: aspectos de organização

dos estudos, do ritmo da aprendizagem do fenômeno da procrastinação, dentre outros assuntos pertinentes ao processo de aprendizagem, além de compartilhamento de dificuldades e de colaboração entre os estudantes para a ajuda mútua no contexto das aulas remotas.

Com a proposta de criação de uma rede de colaboração e de comunicação entre os estudantes de graduação da Unilab e estudantes do Ensino Médio, mais propriamente os estudantes do terceiro ano que farão o Enem, pretendeu-se auxiliá-los no sentido de amenizar os fatores de ansiedade e de melhoria da aprendizagem frente ao estudo on-line em preparação para tal exame. O fato de o público-alvo da comunidade externa ser estudantes do Ensino Médio desses dois municípios do maciço de Baturité justificou-se pelo motivo da viabilidade de comunicação com escolas próximas à Unilab.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a aprendizagem por aulas remotas em estudantes do Ensino Médio nos municípios de Acarape e Redenção do Maciço de Baturité durante a Pandemia do Covid-19, propondo uma Rede Colaborativa e Comunicativa Universidade/Escola. E como objetivos específicos: Investigar os elementos que compõem o processo de aprendizagem como a atenção, o foco no estudo on-line, as capacidades de apreensão da leitura, os processos de memorização no ato da apreensão durante aulas remotas e identificar fatores vinculados à ansiedade ou ao estresse frente à preparação para o Enem entre estudantes do terceiro ano do Ensino Médio nos municípios de Acarape e Redenção do Maciço de Baturité.

ENSINO MÉDIO E PANDEMIA

Segundo Ramos, para o Ensino Médio deve-se ter um currículo integrado que abranja tanto os aspectos da formação profissional e também da formação social e o conhecimento de várias dimensões que permitam o estudante compreender o mundo. Pensando dessa forma, o Ensino Médio constitui um período de grande oportunidade para que os estudantes se preparem para a vida e para o momento posterior do seu desenvolvimento. Os três anos que se sucedem ao Ensino Fundamental inserem-se em um contexto de transformações intensas da vida pessoal dos jovens.

O Ensino Médio pode ser, dessa forma, um período turbulento, marcado por flutuações das emoções, situação aliada às vulnerabilidades sócio-econômicas. Quando, em 2019, a pandemia do COVID 19, assolou o Brasil, essas

situações de vulnerabilidades ficaram mais intensas, principalmente diante dos contextos de desigualdades sociais.

Nesse sentido, Senkevics e Bof (2020), nos falam que as desigualdades educacionais se aceleraram com a pandemia e, como resultados de suas investigações:

os resultados revelam sensíveis desigualdades na resposta das escolas brasileiras ao contexto pandêmico, tanto entre as regiões e unidades federativas, quanto entre redes de ensino e escolas de distintas características. Enquanto a maior concentração de escolas alocadas no Grupo 1, que representa a resposta mais precária na escala do IRP, é observada em municípios da região Norte e em alguns estados do Nordeste, a resposta mais robusta ocorre predominantemente em municípios das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. As escolas municipais tendem a apresentar uma resposta educacional à pandemia mais limitada em comparação às escolas estaduais, federais e privadas, assim como as escolas menores e localizadas em áreas rurais quando comparadas às escolas maiores e urbanas.

Este quadro nos indica que a pandemia acelerou também processos de desigualdade social, uma vez que os estudantes se encontraram numa maior situação de vulnerabilidade socioeconômica, diante do número maior de famílias e parentes desempregados. A instabilidade emocional também foi uma presença decorrente, pois os jovens se viam diante do indefinido. A escolha profissional tornava-se uma preocupação que agora era associada à insegurança da vida.

Bof e Moraes (2020, p.28) investigaram esses impactos da Pandemia no nível do aprendizado dos alunos e constataram níveis de discrepâncias notáveis nas qualidades das aprendizagens entre os estudantes, associando a esse impacto a aceleração das condições mais desiguais socialmente geradas:

São claros, assim, não só os efeitos negativos da pandemia de covid-19 no aprendizado dos estudantes brasileiros, como também as desigualdades que se reproduzem no sistema educacional brasileiro. O período pandêmico provocou perdas na aprendizagem dos estudantes de modo geral e persistem as desigualdades em relação ao aprendizado dos estudantes do 5º e do 9º anos do EF e da 3ª série do EM entre as redes de ensino, as escolas públicas rurais e urbanas e as unidades da Federação.

Essa constatação dos impactos do período pandêmico, é investigado por Café e Seluchinesk (2020, p.211) no que se refere à questão da motivação dos estudantes, após este período. A motivação diz respeito aos motivos que levam os estudantes a manterem seus objetivos e metas nos estudos. Também se vê neste estudo que a motivação foi diminuída após a pandemia, pois com esta, a noção de sentido de estudar foi prejudicado, visto a imprescibilidade e à ameaça do futuro:

Em relação a educação, no questionário alguns alegaram que a educação aparenta ser uma instituição social que está perdendo seu sentido, pois se estudar ou não estudar a sociedade continua a mesma, não existe uma sanção que obrigue a ter sucesso se estudar, não se faz uma projeção futura com a educação, ou se consegue viver sem ela.

Com efeito, o sentido do futuro mudou com a Pandemia. Os estudantes se firam diante da indefinição da vida, o que se associava exatamente no período do ensino Médio de transição e de indefinição profissional e o processo de autoconhecimento envolvido. Pode-se dizer que todos esses fatores contribuíram para impactar o rendimento e a qualidade da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio e das suas expectativas quanto á entrada na Universidade ou no mundo do trabalho.

RELAÇÃO ENTRE O ASPECTO DA MATERIALIDADE HISTÓRICO-SOCIAL E AS QUESTÕES PSICOSSOCIAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para refletirmos acerca da relação entre a materialidade histórico-social e as questões psíquicas envolvidas nos processo de aprendizagem, é preciso repensar a dicotomia existente entre subjetividade e objetividade, ranço de uma ciência positivista - que gera distância entre indivíduo e sociedade – e pensar um ser humano histórico inserido em um contexto social determinado. Pensando também no estudante no contexto escolar, as questões dos processos psicológicos e aprendizagem vinculam-se diretamente às suas condições sociais.

Nesse sentido, podemos pensar que processos psíquicos não seriam, portanto, manifestações intrínsecas de uma subjetividade abstrata, mas processos construídos socialmente e desenvolvidos a partir da vivência intersubjetiva e das condições materiais existentes na vida da coletividade. Sílvia Lane traduz isso

nesse trecho: «Se o positivismo, ao enfrentar a contradição entre objetividade e subjetividade, perdeu o ser humano, produto e produtor da História, se tornou necessário recuperar o subjetivismo enquanto materialidade psicológica». Essa frase de Sílvia Lane vai ao encontro da reflexão de Barata-Moura ao comentar sobre qual o lugar da subjetividade em um pensar dialético materialista:

E a intimidade, a subjetividade individual, a relação dialógica? – pergunta-me-eis- haverá lugar para elas num pensar dialético materialista? Certamente que sim. Trata-se de dimensões constitutivas da realidade humana, e como tal podem e devem ser pensadas (...) O materialismo consequente não exclui a subjetividade, nem a despacha expeditivamente para a prateleira dos subprodutos negligenciáveis no quadro de uma abordagem dualizante (no limite: ontológico dualista) da questão do ‘primado’. O materialismo consequente combate, sim, a pretensão que alguns manifestam de instituir a ‘subjetividade’, segundo toda uma diversidade de figuras, em instância primordial incondicionada ou, pelo menos, inauguralmente co-condicionadora.

A opção pela perspectiva marxista ao tentar construir uma nova postura epistemológica para pensar a subjetividade explica-se pelo fato de que o marxismo rompe com o positivismo e entende a subjetividade na perspectiva histórica e das condições materiais concretas, o que contribui para entender que há a necessidade de a ciência psicológica superar a ideologização, a qual a sua formação enquanto ciência construiu.

A partir do materialismo histórico e dialético e a perspectiva da historicidade dos processos psicológicos, podemos compreender a perspectiva do sujeito inserido em sua totalidade histórica, em meio a uma realidade contraditória, inserido no concreto e construído a partir das mediações que o contexto social imprime. Não há um sujeito e um objeto dicotômicos, mas sujeito e objeto são profundamente intrincados e mutuamente significados um ao outro. As categorias tradicionais da Psicologia, provenientes de uma postura experimentalista – como o estudo das influências sociais, o que seria uma interação social e seus efeitos sobre grupos, por exemplo – não mais davam conta de perceber um sujeito histórico, o que a perspectiva materialista-histórica-dialética coloca como aspecto fundamental.

A Psicologia, com o materialismo-histórico-dialético, muda de foco ao estudar o sujeito na coletividade porque deixa de se preocupar em classificar ou tipificar os comportamentos para um possível enquadre à produção capitalista

para entender que essa mesma realidade produz contradições e realidades distintas compreendendo, portanto, a subjetividade de forma múltipla.

Dessas reflexões, os elementos da construção da subjetividade dos indivíduos, elencando aspectos da identidade, da percepção ou dos sentimentos são expressos e se constroem em um processo dinâmico e histórico e essa dinamicidade integra o sujeito e o objeto numa construção constante. A partir dessa compreensão da subjetividade, o sujeito não é passivo, mas ativo no processo de construção da natureza e da história. Essa atividade dos processos “psi”, de acordo com o pensamento de Sílvia Lane, gera nos sujeitos um potencial para a ação e para a transformação, pois ele é capaz de agir numa realidade dinâmica e contraditória. Uma realidade que não entra pronta no indivíduo ao silêncio robotizador do mesmo, mas indivíduo e movimento histórico do real vão se construindo. Esse mesmo entendimento é feito por Gonçalves e Bock quando afirmam:

Os elementos presentes na subjetividade (...) se constituem e se configuram a partir de um processo objetivo, social, com conteúdo histórico. Por outro lado, a subjetividade não se esgota em seus elementos individuais, porque o indivíduo age sobre o mundo, relaciona-se com outros indivíduos, realiza, objetivamente, o que elaborou subjetivamente.

É o processo ativo da história dos homens que constroem a consciência e a vida. Como Marx afirma: «*Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas, ao contrário, sua existência social é que determina sua consciência*». A preocupação da Psicologia Sócio-histórica de «*conhecer como o homem se insere no processo histórico*» deixa bem clara a concepção de reconhecê-lo como ativo em sua realidade concreta e que pode ser agente de transformação social. A história material desse homem ativo constroem o quadro de sua vida, de suas emoções, da memória, dos afetos.

E, um dos principais enlaces e intercessões de estudo da Psicologia na abordagem sócio-histórica é o estudo dos afetos na perspectiva ética e política que envolve a historicidade e retira do olhar míope da Psicologia tradicional a percepção das emoções e dos sentimentos como algo meramente intraindividual.

A Psicologia, ao estudar a realidade em movimento, estuda o processo histórico e os elementos do presente em construção dinâmica com a realidade transitória e de contrastes. A dialética leva a compreender o objeto de estudo em relação recíproca com o contexto e a investigá-lo como fazendo parte de

um todo, onde tudo se relaciona e nada é imóvel ou inseparável dos elementos da realidade.

Nesse sentido, tentar compreender os processos psicossociais e de aprendizagem é tentar compreendê-los em movimento, captando o homem em movimento, em seu processo histórico, captando o processo de sua vivência, escapando de uma percepção imediata do que seja sua vivência psicológica. E a vivência das emoções na aprendizagem deve estar inserido no contexto social dos estudantes nas escolas

A partir dessa compreensão, os elementos subjetivos a partir dos encontros com o coletivo, engendra sentidos, que se constroem a uma dada vivência subjetiva ao longo de um processo de vida histórica e social do sujeito, tendo em vista as condições materiais de produção social, das quais advêm. Como acentuam Furtado e Svartman: «*O sentido apresenta caráter aberto e suscita a capacidade do sujeito de reconstruir significados. É o sentido que produz a dinâmica da reconstrução constante dos significados. O conceito de sentido contém a tonalidade afetiva, diferente de significado como o entendimento do conceito coletivo, dicionarizável sobre as palavras. O sentido contém a tonalidade pessoal dado às mesmas pelas pessoas em seus contextos históricos vivenciados.*

Entendendo desta maneira, os estudantes do Ensino Médio, ao construírem sentidos e significados, o fazem entrelaçados em seus contextos sócio-históricos e culturais. Sua emocionalidade não é abstrata e não advém do nada, mas produz-se em e a partir do que vive, da produção material que o atravessa e das suas condições sociais.

METODOLOGIA

A partir da perspectiva teórica anterior, a metodologia da presente pesquisa toma o caminho de uma produção de pesquisas e intervenções realizadas de forma qualitativa no sentido de compreender aos inúmeros fatores da realidade para, a partir da mesma, construir diversas maneiras de intervenção que possam dar conta dos processos coletivos construídos no lugar e nas condições materiais, a partir de uma compreensão contraditória dos processos. O pesquisador torna-se agente juntamente com as pessoas que participam da pesquisa, as quais também se tornavam atores no processo de intervenção e não somente receptor questões a serem respondidas.

Uma das metodologias criadas e aperfeiçoadas nesse processo foi a pesquisa participante, na qual o pesquisador e o pesquisado eram envolvidos no processo de reflexão e crítica do processo de pesquisa.

Sendo assim, a presente pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, iniciando o contato com duas escolas, uma do município de Redenção-CE e outra de Acarape-CE, a partir de um diálogo com as coordenadoras, que se mostraram apta a receber os pesquisadores e a acatar as ideias propostas para a realização das atividades de pesquisa com os estudantes, após isso, foram realizadas outras visitas que fizeram com que os laços entre escola e universidade se fortalecessem, contribuindo no posterior encontro com os grupos de estudantes e o diálogo com os mesmos a partir de o levantamento de alguns temas como ENEM, Pandemia, Futuro, Universidade, Trabalho. Esses temas foram debatidos e se levou em conta a perspectiva do contexto, da cultura e do ambiente da escola onde os estudantes e professores participaram nesses encontros.

Foram realizadas rodas de conversas com professores, que evidenciaram seus pensamentos a respeito da pandemia e seus impactos na educação, sendo um momento de debate importantíssimo para a coleta de dados, que possibilitou maior aproximação com o pessoal docente, sendo possível constatar a diversidade de influências que o período pandêmico trouxe ao espaço escolar através das falas proferidas pelos docentes.

O momento de conversa também ocorreu com os estudantes, que gostaram bastante das visitas, facilitando o diálogo. Nesse contato, conversamos sobre as dificuldades sentidas por eles durante o período de pandemia, como era a convivência dentro de casa, como faziam para estudar dentro desse contexto, qual sentimento sentiam com o retorno, além de falarmos um pouco sobre as avaliações externas, que incluem o ENEM. Tendo estes os pontos principais para obtenção de dados, consideramos que os momentos foram muito proveitosos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados das análises das entrevistas semi-estruturadas, percebe-se, neste estudo, que os níveis de ansiedade aumentaram por parte dos estudantes no retorno à presencialidade, aumentaram os níveis de desatenção na aprendizagem e de compreensão do que os estudantes lêem e também a procrastinação. Os alunos apresentaram, com efeito, segundo a pesquisa rea-

lizada, maiores dificuldades de concentração. Além disso, de acordo com as entrevistas, grande parte dos estudantes voltaram na presencialidade do ensino médio com dificuldades de seguir regras, principalmente no cumprimento de horários do início e fim das aulas, com as insistentes tentativas de sair da sala de aula, por motivos de ir ao banheiro.

Nesse sentido, percebe-se uma inadaptação ao ambiente formal, já que os estudantes passaram bom tempo em casa, cumprindo os horários por si mesmos. Também como resultado, tem-se que os estudantes voltaram para o ensino médio fortemente abalados, demonstrando medos em não alcançarem seus objetivos e diante da pressão de estarem no período de ENEM e que deveriam se preocupar com isso.

Segundo as entrevistas com professores, houve, depois do período pandêmico uma maior incidência de alunos nas salas de coordenação para “pedir para conversar”, refletindo em momentos de diálogo sobre as dificuldades sentidas com a família e suas relações interpessoais causados pela ansiedade dos alunos, dessa forma, os docentes acabaram por acumular as funções de conselheiros ao escutarem as demandas dos alunos diante de crises de ansiedades frequentes. Sobre o lado dos profissionais, o que pôde ser identificado foi que não estavam preparados e que o grande desafio foi ter que lidar com uma realidade virtual de forma rápida e compulsória, tendo que mudar de estratégias a cada momento.

Os professores sentiam-se sobrecarregados, principalmente, nas suas responsabilidades quanto à preparação dos estudantes do terceiro ano para o ENEM, tendo em vista que as aulas virtuais trouxeram agravos significativos na aprendizagem, principalmente em disciplinas nas áreas de exatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo pretendeu apresentar a pesquisa Análise da Aprendizagem por aulas remotas em estudantes do Ensino Médio em Acarape e Redenção (CE) no Pós-Pandemia do Covid-19.

Fazer essa pesquisa foi um passo importante para compreendermos a aprendizagem após a Pandemia do Covid-19 com as aulas remotas em estudantes do Ensino Médio de Escolas nos municípios de Acarape e de Maciço de Baturité no Estado do Ceará. Como produto da pesquisa, tivemos o propósito de criar uma rede colaborativa e comunicativa Universidade/Escola na região.

Nesse sentido, a pesquisa possuiu o sentido de também constituir-se como apoio aos estudantes, além do objetivo da análise da aprendizagem.

Como resultados das análises das entrevistas semiestruturadas, percebe-se, neste estudo, que os níveis de ansiedade aumentaram por parte dos estudantes no retorno à presencialidade, aumentaram os níveis de desatenção na aprendizagem e de compreensão do que os estudantes leem e também a procrastinação. Nesse sentido, pudemos identificar instabilidades emocionais maiores, uma vez que as vulnerabilidades socioemocionais tornaram-se mais presentes

Os alunos apresentaram, com efeito, segundo a pesquisa realizada, maiores dificuldades de concentração. Além disso, de acordo com as entrevistas, grande parte dos estudantes voltaram na presencialidade do ensino médio com dificuldades de seguir regras, principalmente no cumprimento de horários do início e fim das aulas, com as insistentes tentativas de sair da sala de aula, por motivos de ir ao banheiro. Nesse sentido, percebe-se uma inadaptação ao ambiente formal, já que os estudantes passaram bom tempo em casa, cumprindo os horários por si mesmos.

Também como resultado, tem-se que os estudantes voltaram para o Ensino Médio fortemente abalados, demonstrando medos em não alcançarem seus objetivos e diante da pressão do ano do Enem. Segundo as entrevistas com professores, houve, depois do período pandêmico uma maior incidência de alunos nas salas de coordenação para “pedir para conversar”. Com relação aos professores, a partir das entrevistas semiestruturadas, percebeu-se que os professores não estavam preparados e que o grande desafio foi ter que lidar com uma realidade virtual de forma rápida e compulsória, tendo que mudar de estratégias a cada momento.

Os professores se sobrecarregaram, principalmente, nas suas responsabilidades quanto ao Enem no terceiro ano do Ensino Médio. Houve uma perda da aprendizagem na forma virtual, principalmente em disciplinas nas áreas de exatas. Os professores entrevistados do ensino médio, no retorno da pandemia, percebem os alunos muito mais ansiosos e acabam por acumular as funções de conselheiros ao escutarem as demandas dos alunos diante de crises de ansiedades frequentes.

A partir do fato de que a aprendizagem é realizada a partir da interação e com os outros (VYGOSTKY, 2000) esse processo teve prejuízo à capacidade de interagir e de estar com os outros, elencando uma série de elementos de

desatenção, pouca concentração e efeitos emocionais que colaboraram para o menor nível de aprendizagem. Dessa forma, elementos que compõem o processo de aprendizagem como a atenção, o foco no estudo on-line, as capacidades de apreensão da leitura, os processos de memorização no ato da apreensão durante aulas remotas foram afetados diretamente e os alunos convivem com o trabalho de recuperarem esses elementos de forma eficiente novamente a partir do retorno presencial do ritmo das aulas.

Como identificação de fatores vinculados à ansiedade ou ao estresse frente à preparação para o Enem, tem-se como considerações finais que os estudantes entrevistados ainda almejam alcançar entrar na universidade, mas, sentem ainda os efeitos da ansiedade frente à prova do ENEM, que vem junto com outras que têm que passar nas suas escolas: as provas SPAECE e SAEB. Esse fato ocasiona uma maior ansiedade frente à vulnerabilidade maior que deixou esse período, fazendo-os aumentar o nível de estresse e ansiedade sentidos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Unilab pelo financiamento da pesquisa *Análise de aspectos socioculturais, vulnerabilidades socioemocionais e elementos cognitivos-motivacionais em estudantes de Ensino Médio no Maciço do Baturité no contexto da realização do ENEM*, executada entre 01/10/2022 e 30/09/2023, sendo postergada para o ano subsequente, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Às escolas que nos acolheram super bem para realização da pesquisa, contribuindo grandemente com os resultados. E ao empenho de toda equipe de pesquisadores, tanto voluntários quanto bolsistas que se mostraram não somente aptos, mas envolvidos com a pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARATA-MOURA, J. Materialismo e Subjetividade. Estudos em torno de Marx. Editora: Avante. Lisboa: 1997, (p. 57).

BOF, Alvana; MORAES, Gustavo. **Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: Desigualdades e desafios**. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais, 7, p. 277 - 306.

BOCK, A.M.; GONÇALVES, M.G. (org) *A dimensão subjetiva da realidade – uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

CAFÉ, Laércio; SELUCHINESK, Rosane. **Motivação dos alunos de 3º ano do ensino médio para prosseguirem seus estudos frente às dificuldades da pandemia COVID-19**. Tocantins: Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.16, 2020.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. O mundo hoje, v. 24

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987

FURTADO, O., & SVARTMAN, B. P. (2009). Trabalho e alienação. In A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

LANE, Sílvia. CODO, Wanderley (Org.) *Psicologia Social - O homem em movimento*. Editora brasiliense. 8ª Edição. São Paulo: 1989.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*.

MWAMWENDA, Tuntufye S. *Psicologia Educacional – Uma perspectiva africana*. Tetros Editores: Maputo (Moçambique), 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Rio Grande do Norte: Secretaria de Educação, 2008.

SENKEVICS, Adriano; BOF, Alvana. **Desigualdades educacionais na pandemia: Análise das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades presenciais em 2020**. Brasília: Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: Impactos da pandemia 7, INEP/MEC, 2022, p. 173 - 209.

VIGOTSKI, L.S., Lúria, A R., Lentiev, A N, *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*, São Paulo: Icone, 1988. VIGOTSKI, S.L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000; VIGOTSKI, S.L., *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.S., *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.**
São Paulo: Martins Fontes, 2000.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.022

MATRIZ AXIOLÓGICA E CARTA DE PRINCÍPIOS: PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO, EM CONTEXTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA

Gabriela Campos Fronzaglia¹

RESUMO

Num mundo dinâmico e com visão de complexidade e transdisciplinaridade, a Matriz Axiológica e a Carta de Princípios são dois dispositivos que promovem fundamentalmente, a participação, a colaboração e a inclusão, como valores e como competências. Ambos dispositivos funcionam como guia ético para a concretização de ações e projetos educativos e pedagógicos. Nesse contexto, emerge a pergunta: Como se produz uma Matriz Axiológica e uma Carta de Princípios coerentes e consistentes entre si, e que representam a comunidade que a produz, para atender seus desejos criativos, potenciais e necessidades? Este texto discute a importância, o papel e o processo de criação de uma Matriz Axiológica (ou árvore de valores) e da Carta de Princípios decorrente da mesma, como ponto de partida para a construção e concretização de um dado projeto, por exemplo, uma Comunidade de Aprendizagem. O capítulo apresenta uma proposta de design pedagógico para a construção de Matriz Axiológica e da Carta de Princípios, detalha a metodologia e ilustra o processo através de dois casos de aplicação, em contextos de treinamento de educadores. Conclui-se que o design proposto e a prática realizada geram as reflexões necessárias para o seu propósito e, potencialmente, são capazes de sustentar o projeto ou comunidade no longo prazo, num contexto dinâmico e vivo, em que a dimensão social da qualidade na educação, que é a participação, o engajamento e a colaboração têm papel crucial.

¹ Mestre do Curso de Engenharia Mineral da Universidade de São Paulo, EP-USP, cfgabriela@gmail.com

Palavras-chave: Matriz Axiológica, Inovação Educacional, Qualidade Social da Educação, Seleção sociocrática, Regeneração.

INTRODUÇÃO

As práticas educativas e pedagógicas contextualizadas em novas construções sociais de aprendizagem, como por exemplo as Comunidades de Aprendizagem (PACHECO, 2019), Reggio Emilia (PONZIO e PACHECO, 2019) e os Ginásios Vocacionais (ROVAL, 2005), proporcionam possibilidades de planejamento e ação condizentes com os desafios dos tempos atuais e com a necessidade de flexibilidade, inovação e regeneração, para transformação no sentido freiriano, de impacto social. Partindo do projeto político e pedagógico (ou outro documento similar) como uma unidade de análise para entender as novas construções sociais de aprendizagem, pode-se considerar como dimensões do projeto educativo: a visão de mundo e seu alinhamento com abordagens da ciência da educação e das humanidades, a epistemologia; a organização do trabalho pedagógico, a metodologia; o currículo; a governança, como estrutura organizacional, políticas e forma de tomada de decisão, assim como dimensões da cultura; a gestão, incluindo a dimensão da qualidade; a intersectorialidade; e outras dimensões associadas aos desafios impostos pela realidade concreta e atual, como questões planetárias, regionais ou locais, emergências climáticas, letramento digital, inteligência artificial, sustentabilidade e regeneração, direitos humanos, interseccionalidade, interculturalidade, multiletramento, etc.

Pacheco (2019) enfatiza o compromisso ético como elemento crucial e central no âmbito dos valores e princípios de um projeto inovador e disruptivo. Em entrevista, Pacheco ressalta que:

“A matriz axiológica de um projeto assim contém valores como a solidariedade, pressupõe a manutenção de uma cultura onde a responsabilidade social não é mera palavra de enfeitar o texto de um PP-P. A Ponte permanece como referência, inspiração de muitos outros projetos da dita educação integral.” (SILVA, 2016, p.13).

Trata-se de cultura de equipe e corresponsabilização, em antagonismo à cultura do isolacionismo e solidão. Em diversos textos, reconhecemos a fala de José Pacheco enfatizando que *“Um projeto humano é um projeto coletivo.”* (SILVA, 2016, p.6). Refere-se ao coletivo de pessoas e à inclusão, participação e colaboração efetiva de todos atores que se relacionam com o espaço educativo (e, em especial, que se relacionam com as crianças que ali estão para aprendizagens diversas): famílias, pais e responsáveis, pessoas do território em que o

espaço educativo está inserido, representantes escolhidos para terem voz no que se refere à relação intersetorial, atores de projetos em rede envolvendo a comunidade, etc.

Neste ponto é interessante ressaltar exemplos de escolas inovadoras, no sentido de que conseguiram efetivamente praticar o que estava escrito em seus projetos, guiados por seus valores e adequando-se às suas respectivas realidades. Estas escolas criaram seus projetos coletivamente, fomentaram vivências democráticas, inclusão social, transformação local, mudanças pedagógicas baseadas em ciência, práxis colaborativa em equipe, reorganização escolar e de conteúdos, além de, efetivamente, mudar a relação escola-comunidade, considerando interesses, necessidades e sonhos para dinamizar as práticas cotidianas e a convivialidade, e por fim, de fato, concretizaram uma educação do ser integral, situado. E passaram a ser referência para outras experiências educativas.

Uma grande referência é a “Escola da Ponte”, em Portugal, que se destacou a partir da década de 70 quando o educador José Pacheco e outros educadores gradualmente criaram dispositivos pedagógicos para as aprendizagens necessárias, enfatizando a comunicação e as relações, a centralidade da relação aluno-professor, a interação e integração com a comunidade, a família participando da gestão, e, cujos os valores fundamentais da sua Matriz Axiológica são a liberdade, a responsabilidade, a solidariedade e a autonomia. José Pacheco, evoluiu a experiência da Escola da Ponte para as novas construções sociais de aprendizagem, destacando a Comunidade de Aprendizagem, que utiliza na sua epistemologia a visão de Lauro de Oliveira Lima, que coloca a escola como centro na comunidade, sendo chamada de “Escola de Comunidade” (PACHECO, 2019). Outro exemplo de gênese de novas construções sociais de aprendizagem (PONZIO e PACHECO, 2019) são as escolas reggianas, da região de Reggio Emilia na Itália, que começaram depois da 2ª Guerra Mundial e nos anos 90 ficaram famosas globalmente. Um exemplo, brasileiro, foram os “Ginásios Vocacionais” (ROVAL, 2005), que existiram no estado de São Paulo na década de 60. Estes enfatizavam o engajamento e a participação social, local e global, dos sujeitos históricos concretos, valorizando a igualdade, a inclusão, a “escola de cidadania”, a “escola comunitária” no sentido de centro estimulador de mudança que promove as pessoas e se alinha com um tipo de avaliação emancipatória que permite um aperfeiçoamento contínuo através da educação. Portanto, essas experiências e visão de uma construção de valores coletiva, a partir de sonhos e interesses, necessidades e dores, da comunidade, é algo que vem se estabe-

lecendo desde os anos 60 e 70, sem com isso dizer que estas já não existiam antes, mas ao contrário, a ideia é enfatizar a difusão destas ideias que à décadas estão registradas na literatura.

A partir destas experiências concretas, fica em evidência que a participação, a colaboração e a inclusão, aparecem tanto como valores, como competências e são o que caracteriza a dimensão social da qualidade da educação, em projetos inovadores, no sentido de autonomia e autoria. Em outras palavras, a qualidade da educação na sua dimensão social relaciona-se ao engajamento, participação e colaboração da comunidade no projeto educativo (DEMO, 2004). Relaciona-se às vivências democráticas e alinha os aspectos formais de criação de conhecimento com aspectos éticos (políticos), como diz Pedro Demo: refere-se ao "...desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social" (DEMO, 2004, p.12). Em linha com a cultura regenerativa e de sistemas vivos, significa gerar vida, saúde integral e ir além da sustentabilidade, compreendendo a interdependência e o intercâmbio, e, entendendo a comunidade de aprendizagem como parte de experiências coletivas complexas, dialógicas, tratando-se, portanto, de um refinamento humano no sentido de engajamento social, construção de conhecimento e viabilidade de futuros possíveis, na regeneração (EAST, 2020).

METODOLOGIA

A seguir apresenta-se uma proposta de design pedagógico para a construção da Matriz Axiológica e da Carta de princípios. Esta proposta é autoral, desenvolvida como parte do trabalho de formação de adultos interessados nas novas construções sociais de aprendizagem e inovação educacional. As experiências educativas compreendem as facilitações de workshops realizados pela autora, como parte do Projeto Colaborativo, incluindo: a) experiência vivenciada durante o processo formativo de novas construções sociais de aprendizagem, que originou a Arca Regional do DF e GO; b) a vivência do workshop de Matriz Axiológica e Carta de Princípios para os Círculos de Estudos do Projeto Colaborativo. Em ambos os casos, os grupos eram pequenos, de até 6 pessoas e as reuniões ocorreram on-line, através de videochamadas.

METODOLOGIA UTILIZADA PARA A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ AXIOLÓGICA E CARTA DE PRINCÍPIOS

1. Modelo de reunião baseado na sociocracia - ocorre através de rodadas em que todos participantes têm a sua vez de falar, pedir esclarecimento e expressar seus sentimentos e pensamentos, portanto são inclusivas e sustentam oportunidade para diálogo, colaboração, aprendizagem e cocriação (RAU e KOCH-GONZALEZ, 2019). A facilitação ou mediação foi realizada pela autora deste capítulo.
2. Bases conceituais para a escolha dos valores por parte dos participantes - utiliza-se como base o Dicionário de Valores de José Pacheco (PACHECO, 2012) e o Dicionário Paulo Freire (STRECK *et al.*, 2008), sem a estes, se restringir. A intenção é ter clareza dos conceitos e ter a definição dos termos escolhidos a partir de autores que se alinham com o projeto educativo/pedagógico/político, assim visa garantir que as pessoas entendam o que significa o dado verbete, pois de outra forma, cada pessoa poderia dar um sentido, interpretar e entender de forma diferente, dificultando a co-criação e aplicação dos valores da Matriz Axiológica.
3. Escolha dos valores individuais - esta etapa pode ser realizada no momento do encontro ou pode ser realizada assincronamente. Solicita-se aos participantes que explorem os dicionários recomendados e/ou em livros e artigos. Cada participante deverá contribuir com o valor de sua escolha: nome do valor (verbetes), definição e referência bibliográfica. Os valores poderão ser escritos em tabelas ou podem ser expressos de outra forma, criativamente, conforme as necessidades do trabalho no grupo. Solicita-se que cada pessoa escolha dois ou três valores. As definições tanto podem ser citações diretas como podem ser parafraseadas. O critério de escolha dos valores é que a definição venha epistemologicamente, de encontro ao projeto em questão, e, que tenha o propósito garantir a práxis (integração de teoria, prática e reflexão). Importante ressaltar que as escolhas de valores, nessa etapa inicial, são totalmente exploratórias e livres, objetivando-se a emergência de valores a partir da subjetividade e apostando-se na emergência de valores diversos, não presentes nos discursos conhecidos e convencionais. A tomada de consciência de que determinados verbetes podem

constituir a Matriz Axiológica, pode ser surpreendente, inusitada e até disruptiva para muitas pessoas (por exemplo: saúde, meio ambiente, celebração, beleza). Criar um ambiente de comunicação não violenta, seguro e empático, para expressão de vulnerabilidades e abertura para o diálogo (e não para a disputa, coerção e imposição), é fundamental para garantir a emergência de valores que de fato possam representar a comunidade. Nesta etapa, em especial, não se pode julgar. Pode-se também usar apoio de técnicas de escuta profunda. Deixar a criatividade fluir é essencial. (Trata-se de vivenciar os valores de criatividade, não julgar, empatia, escuta ativa, dialogicidade, etc, durante as etapas da própria construção da Matriz Axiológica e da Carta de Princípios).

4. Escolha de valores para a Matriz Axiológica - Rodadas - utiliza-se o sistema de reunião sociocrática (RAU e KOCH-GONZALEZ, 2019) no qual se usam rodadas com objetivos específicos. A cada rodada, o mediador ou facilitador, orienta o grupo e dá a palavra para as pessoas, garantindo que, um a um, todos tenham seu tempo de fala e sua vez para falar.

Rodadas iniciais - a partir da escolha dos valores individuais, realiza-se uma primeira rodada para que cada pessoa explique os valores escolhidos, segundo as definições que investigou, assim como o porquê de ter escolhido os dados valores.

A seguir, realiza-se uma rodada de perguntas, para que os participantes possam pedir esclarecimento sobre os valores que os demais apresentaram. O mediador dá voz a cada pessoa, uma por vez, para a pergunta e passa a palavra ao “dono” do valor para que possa responder. Assim, sequencialmente, todos têm a oportunidade de fazer perguntas sobre algo que seja necessário esclarecer para compreensão da definição dos valores. Se um participante não tiver dúvidas, basta dizer que não tem dúvidas, e se houver, a pessoa pede explicações. É importante que o facilitador enfatize que esta é uma rodada apenas de esclarecimento e que opiniões serão expressas na rodada seguinte.

Finalizadas as rodadas de esclarecimentos, faz-se uma rodada, em que, um a um, todos emitem suas opiniões ou reações acerca dos valores apresentados pelos demais participantes. Nesta rodada, as ponderações, observações, opiniões, reflexões, etc, devem ser colocadas, por cada pessoa, cada uma na sua

vez. É importante criar uma atmosfera de confiança para que as pessoas possam ser sinceras e fiquem motivadas a contribuir para a construção coletiva.

No geral, é importante que as falas sejam concisas e objetivas, focando no que é importante para o objetivo proposto, que é a escolha de valores que estarão na Matriz e que representarão o coletivo de pessoas, funcionando como um guia ético, orientando as práticas.

Se o grupo tiver tempo, pode-se realizar uma rodada por participante, de modo que, para cada participante que vai explicar seus valores, há uma rodada de perguntas e depois uma rodada de reações. Mas, se o tempo for escasso, pode-se optar por fazer uma única rodada em que cada participante, na sua vez, fala os seus valores, e logo a seguir, realiza-se apenas uma rodada em que cada participante fala sua reação/opinião, sobre os valores escolhidos pelos outros participantes, de modo a contribuir para a reflexão e justificar porque acha que determinados valores seriam mais relevantes, ou o impacto do valor para si mesmo, etc. Não há uma regra sobre a opinião, cada pessoa fala o que emergir, naturalmente. O mediador deve sempre lembrar o objetivo da rodada e da reunião para apoiar a objetividade do processo.

Processo de escolha dos valores para a Matriz Axiológica - após as rodadas iniciais de esclarecimentos e reações, passa-se à escolha dos valores para compor a Matriz Axiológica, que poderá conter entre 3 ou 4 valores, até no máximo 5 ou 6, para que seja viável que sejam colocados em prática.

A escolha se dá a partir dos seguintes critérios:

- a) análise de frequência dos valores que emergiram na escolha individual e destaque dos valores mais frequentes (que aparecem mais vezes);
- b) análise dos valores restantes, visando entender se determinados valores possuem em sua definição a potência de incluir outros valores, ou seja, analisar se alguns valores poderão estar incluídos e explicitados, dentro da explicação de outro valor escolhido, ao se escrever a escrita da Carta de Princípios, de modo a apoiar a explicação de como o valor escolhido poderá ser colocado em prática pelas pessoas do espaço educativo e como poderá orientar projetos e prática;
- c) seleção dos valores que farão parte da Matriz Axiológica - o grupo precisa definir o que é prioritário, selecionar valores que, de fato, traduzem o propósito e as necessidades do projeto educativo coletivo.

Rodadas de seleção dos valores - após o apontamento dos valores mais frequentes, realiza-se uma rodada para que todos possam consentir, individualmente, que estão de acordo de que estes valores são parte da Matriz Axiológica. A seguir, realizam-se rodadas sequenciais para que se possa selecionar os demais valores.

O processo de Seleção é feito da seguinte forma: a partir da tabela gerada na etapa anterior, com os valores ainda não selecionados, as pessoas pensam os valores que desejam; o mediador dá um sinal e todos escrevem ao mesmo tempo o nome do valor escolhido (este é o processo de nomeação); o mediador vê o valor que mais frequente e faz uma rodada de reações para que todos expliquem o porquê de ter escolhido esse valor e também para que todos digam se estão de acordo com esse valor como parte da Matriz. Após a primeira rodada de nomeação e de reações, ocorre nova rodada de nomeação para que as pessoas possam mudar de opinião quanto à nomeação inicial.

Caso haja alguma divergência, o mediador faz rodadas sequenciais para que todos possam ir expondo sua opinião até que possam consentir sobre a inclusão do valor na Matriz ou até que decidam escolher outro valor. Essa etapa é subjetiva e dialógica, e o grupo deverá pensar em critérios/justificativas para as escolhas dos valores.

Nesse processo de rodadas sucessivas, as pessoas podem mudar de ideia a partir da escuta ativa e empática, ao ouvir os demais sobre suas escolhas. O facilitador procura reconhecer nas falas das pessoas os pontos de sinergia, apoiando a comunicação e trazendo clareza para o que está emergindo no grupo. Esta ressignificação de valores e reconciliação de sinergias e objetivos é fundamental para que se possa selecionar valores que representam o coletivo e que cumpram os propósitos do projeto educativo.

É importante que haja uma rodada final de consentimento aos valores escolhidos para a Matriz, em que todos participantes, um a um, afirmam categoricamente e em voz alta, que consentem com os valores escolhidos. Esse consentimento é importante pois todos construíram juntos a Matriz e têm responsabilidade nessa escolha e na sua aplicação na vida real. É o momento de celebrar o trabalho feito e honrar a Matriz que será o guia ético dos trabalhos da vida cotidiana.

5. Carta de Princípios: o texto da Carta poderá ser no estilo definido pela comunidade, podendo ser mais formal ou mais lúdico, com predomi-

nância de texto ou de desenhos, etc. A identidade visual e a criatividade de cada comunidade também é parte da expressão de seus valores e possibilidades. A Carta de Princípios é decorrente dos valores escolhidos para a Matriz Axiológica. Cada parágrafo tem por base o seguinte racional: qual a forma de se colocar em prática os valores escolhidos para a Matriz, no contexto do projeto educativo (ou no contexto para o qual se criou a Matriz)? Sugere-se escrever um parágrafo para cada valor escolhido, explicando como o mesmo pode ser vivenciado na prática, pelos atores da comunidade (ou do contexto em questão). Alguns valores acabam por se apresentar como um agrupamento de valores e, no texto da Carta será possível utilizar um valor que foi sugerido para a Matriz, mas não foi escolhido, e que, no entanto, se encaixa para apoiar a explicação de como um dado valor se concretiza. A Carta de Princípios poderá ser mais formal e um resumo com as palavras-chave e exemplos de prática pode ser criado, como parte de acordos de convivência a serem realizados com a comunidade que precisa se apropriar dos valores e praticá-los.

As limitações de uso da metodologia referem-se ao processo de seleção sociocrático em si, que é realizado em grupos pequenos (círculos), de até 8 pessoas. Isto garante a viabilidade de diálogo e colaboração com eficácia em um período de tempo ótimo. Porém é um problema se o número de pessoas da comunidade for muito grande, sendo necessário considerar a divisão em grupos (círculos), cada qual com seus objetivos e domínios de atuação, para que cada grupo escolha um valor que será incluído na Matriz Axiológica. Outra possibilidade é escolher outro tipo de processo de seleção de valores, factível em grupos grandes. Quanto ao restante da metodologia, poderá ser aplicada em qualquer grupo. Um desafio a se considerar é a heterogeneidade de pessoas que compõem uma comunidade e o nível de entendimento de cada uma quanto aos valores, tanto na teoria, como na prática. Outro desafio é a disponibilidade interna dos participantes para colaborar. Quando há não há foco na reciprocidade, interdependência, propensão a riscos e visão compartilhada. Há também o desafio do facilitador ser capaz de criar ambiente seguro e de confiança, assim como de presença de espírito para orientar o grupo na direção necessária.

No entanto, a proposta é ter em mente que todo processo novo tem a sua curva de aprendizagem e que a postura de liderança pode garantir a ética e efe-

tividade do processo de construção da Matriz e Carta, assim como sistematizar um processo que funcione para o grupo.

Para finalizar essa sessão, destaca-se que o processo de construção da Matriz Axiológica e da Carta de Princípios é inovador frente às práticas pedagógicas e educativas tradicionais (hegemônicas). Ressalta-se que a elaboração conjunta da Matriz Axiológica e da Carta de Princípios, pode ser entendida como uma prática educativa e pedagógica inovadora, pois isso se deve tanto à combinação dos dois dispositivos de modo a tornar coerente e consistente a relação entre ambos, como ao fato de que sua construção e uso propiciam a participação e a inclusão, assim como a reflexão, a análise crítica e a tomada de decisão coletiva. A proposta de vivência concreta dos valores da Matriz e a forma de colocá-los em prática, conforme consta na Carta, torna esses dispositivos ainda mais potentes gerando um ambiente de educação inovadora e transformadora (para além “dos muros da escola”, atingindo as famílias dos alunos e outros atores do território). Ambos dispositivos servem como guias éticos para o cotidiano do projeto educativo, sendo vivos e dinâmicos, devendo ser atualizados sempre que necessário.

Os valores da comunidade podem se manter por um tempo ou pode-se precisar mudar, à medida que emergem possibilidades no campo criativo e de cocriação, mas também na medida das necessidades. É maduro, por parte do grupo/comunidade/núcleo gestor, propôr a revisão da Matriz Axiológica à luz dos valores que precisam ser vivenciados pela comunidade. Este exercício pode propiciar uma experiência de maturação na vivência dos valores no cotidiano, na convivialidade, na geração de projetos, nas relações e processos do dia a dia, o que, por sua vez, poderá alçar a comunidade a outros níveis de maturidade. Se por um lado, este poderia ser o objetivo de existir a Matriz Axiológica e a Carta de Princípios, por outro lado, um novo nível de maturidade poderá demandar uma Matriz condizente, sempre apontando para a evolução e regeneração. Portanto, a combinação de ambos dispositivos, no contexto apresentado neste capítulo, têm por objetivo garantir a práxis inovadora e transformadora.

É importante ressaltar que está subjacente à construção da Matriz Axiológica a prática de participação e inclusão para a transformação, tomando-se por base os princípios que Lauro de Oliveira Lima apresenta no livro Dinâmica de Grupo (LIMA, 1970), podendo-se fazer uma conexão com a autogestão (sociocracia), sistema que pratica os processos de Seleção e de consentimento, que foram aplicados na metodologia de construção da Matriz Axiológica, valorizando a

construção coletiva colaborativa e co-criada e o consentimento de cada um dos participantes, gerando corresponsabilização e busca de coerência entre o que é cocriado e a prática. Vale ressaltar que, ao construirmos uma Matriz Axiológica de forma coletiva e utilizando processos colaborativos, como o explicitado na seção acima, deve-se, simultaneamente, contemplar os aspectos de participação e respeito pelo sujeito, que é histórico, concreto e possui cultura e experiências próprias, e que, quando sujeito reflexivo e crítico, conforme Paulo Freire, pode ser agente de transformação (impacto social), para além do contexto funcional, criando agência para atuar no contexto da comunidade.

A seguir são apresentados dois resultados dos exercícios de criação de Matrizes Axiológicas e Cartas de Princípios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MATRIZ AXIOLÓGICA 1

A primeira Matriz axiológica refere-se a um grupo de educadores que se reuniram e se propuseram a criar uma Arca como parte da formação em Novas Construções Sociais de Aprendizagem, que tinha como objetivos: “Inicialmente, constituir-se como um espaço de diálogo, de aprendizagem, de trocas e partilhas, de apoio e empoderamento, e de construção efetiva da comunidade de aprendizagem DF-GO, através de processos e metodologia das novas construções sociais de educação e aprendizagem, tendo como referência o José Pacheco e autores que ele cita, projetos que já foram realizados e que são nossa referência concreta, assim como orientações diretas dos nossos tutores.”. A partir desse objetivo, foram propostas as perguntas: Quais são os valores fundamentais para a Arca? O que precisa estar visível enquanto valor? Quais seriam os valores que guiarão a nossa convivência na Arca no tempo próximo? A Tabela 1 apresenta os valores escolhidos pelos participantes e as definições.

Tabela 1 - Valores para a Matriz Axiológica

Nome do participante	Valor escolhido	Definição resumida e fonte
A	Colaboração	Colaboração é derivada da comunicação/diálogo para a transformação. (Paulo Freire) É a responsabilidade individual, cada qual fazendo sua parte (a partir do seu papel e/ou expertise), mas também o propósito comum, coletivo, onde a prática entre todos é articulada, com voz e participação de todos, poder distribuído. (Sociocracia)
A	Flexibilidade	Uso a analogia do bambu, que é firme e tem suas raízes, mas é flexível para se adaptar ao vento. (Zen budismo) Em outras palavras, ser fiel aos valores e princípios que regem as novas construções, mas com mente aberta, disposta a inovar e lidar com incertezas, sempre em fase instituinte e entendendo que o “modelo” e o “processo” está pronto e acabado. Também refere-se à ser flexível para honrar o princípio da centralidade das relações e da comunicação, ou seja, o paradigma da comunicação como gênese de novas construções sociais de aprendizagem. (Pacheco, Paulo Freire, Maturana)
A	Autoria	Ser autor, no sentido de elaborar e sair com proposta própria, com texto próprio, etc. Construir e reconstruir conhecimento de forma que a pessoa leva a sua contribuição individualmente. (Pedro Demo, Maturana) Mas também é autoria coletiva, no sentido de engajamento com os processos e relações, para que culmine com essa autoria resultante de processos diversos das novas construções, no contexto da Arca. (Pacheco)
B	Diálogo	Quando dialogamos não seguimos os mesmos. A transformação de quem vivencia o ato dialógico é algo inerente ao processo. (Paulo Freire). Se disponibilizar para a escuta empática e uma fala autêntica se abrindo para encontrar a experiência dos outros. Recebendo apoio quando necessário. Separando a observação de um fato de nossas interpretações e avaliações. Nos responsabilizando por nossos sentimentos e nos disponibilizando a encontrar estratégias criativas para as necessidades (Marshall Rosenberg).
B	Não-Punitivo	Compreendendo que o paradigma dual (ex certo e errado; vítima e agressor) favorece a utilização de estruturas punitivas. Compreendendo que a lógica da recompensa tem em outra face a da punição, e que estas não favorecem o aprendizado e sim o medo e o controle (Alfie Kohn), buscamos caminhos em que visualizamos as dinâmicas para além apenas das relações (Eva Appenzeller).

Nome do participante	Valor escolhido	Definição resumida e fonte
B	Iniciativa	Quem inicia um projeto é a pessoa guardiã daquela iniciativa. Ela tem em si a intenção inicial, a visão. Esta pessoa recebe apoio de quem também quer fazer parte. Quando quem apoia faz algo que não condiz com a intenção inicial, é a pessoa que iniciou quem define o que é feito ou não. Quem apoia pode concordar e ficar ou discordar e iniciar uma nova iniciativa em que é a pessoa guardiã. (Eva Appenzeller)
C	Autonomia	Creio que é um valor fundamental para qualquer relação de grupo. É fundamental entender e respeitar a autonomia de cada indivíduo do grupo.
C	Criatividade	Entendo como um valor importante em cada processo de criação em grupo. Como maker sou tentado a sugerir esse valor em tudo que faço.
C	Curiosidade	Curiosidade é uma alavanca que impulsiona e motiva nosso processo de criação do saber
C	Investigação	É uma consequência natural da curiosidade, pessoas curiosos tendem a buscar respostas através do processo de investigação. Construindo assim conhecimento.
D	Coerência	"Julio Cortázar escreveu que uma ponte só é verdadeiramente uma ponte quando alguém a atravessa. Tão importante como escutar uma palestra ou ler um livro é escutar-se, escutar a si próprio, verificar a coerência entre o ato e a teoria. E saber fundamentar aquilo que se faz, assumindo compromissos. A teoria converte-se em ação quando assumida em situações reais." Dicionário de Valores - José Pacheco
D	Esperança	"Esperança, em seu sentido mais genuíno, significa fé na bondade da natureza humana. Significa confiar, acreditar ser possível ensinar (e aprender!) o diálogo, o reconhecimento da diversidade, a amorosidade, a solidariedade, a alegria, a justiça, a ética, a responsabilidade social, o respeito, a cidadania, a humanização da escola." Dicionário de Valores - José Pacheco

Ao final do processo, os valores escolhidos foram: Colaboração, Flexibilidade, Autoria e Coerência. Para a co-criação da Carta de Princípios, foram colocadas duas perguntas: Como iremos operacionalizar os valores escolhidos para a Arca? O que precisa constar do texto para que reflita a forma de colocar em prática os valores e princípios que regem nossos acordos e práticas? Alguns dos valores propostos (mas não escolhidos) foram sendo incorporados ao texto, na medida em que tinham um papel fundamental na vivência prática. O tom da Carta deveria refletir a "coerência" na vivência de todos valores e refletir a "esperança" de acreditar em algo novo.

Segue o rascunho da Carta que posteriormente seria revisada e resumida pelo grupo.

“A Carta de Princípios da Arca do Distrito Federal e de Goiás decorre de valores que foram escolhidos por um processo de investigação, diálogo e escolha coletiva por consentimento. Desta forma, o processo de construção coletiva apoiou a emergência dos valores e a forma como os mesmos se transformaram em princípios de ação para a Arca. Entendemos que estes valores e princípios orientam nossos relacionamentos e práticas, e possibilitam a inserção de novos participantes ou visitantes no contexto de educação e aprendizagem que desejamos vivenciar como “novas construções sociais de aprendizagem”. Nesse sentido, é uma Matriz Axiológica e uma Carta de Princípios dinâmica e viva, construída baseada em paradigmas que se alinham com a visão sistêmica, integral, regenerativa, transdisciplinar de da complexidade.

Iniciamos a Carta com o princípio de coerência, que no nível do indivíduo, refere-se à escutar a si próprio e agir a partir desta escuta. Assim, a prática da coerência refere-se à busca constante de alinhamento entre o que se sente, o que se fala e o que se faz. Num contexto mais amplo e referente às relações sociais, relacionais, criativas, de cocriação, etc, é necessária a consciência em relação ao outro, ao contexto e ao convívio, reconhecendo-se como integrante do coletivo, com postura colaborativa, alinhando o interior com a prática e vice-versa. A prática deste princípio refere-se a fundamentar e assumir compromissos em situações concretas, tendo em mente a necessidade de fidelidade a acordos e princípios, e atenção para agir de acordo com os princípios que regem a formação deste grupo. Entendemos que a coerência é pervasiva e não perde sua força quando incluída e relacionada com os demais valores, princípios e ações.

O segundo princípio, da autoria, significa construir e reconstruir conhecimentos, desenvolver capacidades de elaboração de proposta própria (argumento, texto, etc) e de cocriação colaborativa. A autoria se refere a criação baseada em experiência de vida, a assumir as responsabilidades individuais e coletivas. Inclui a investigação (pesquisa) e a criatividade (soluções), assim como a curiosidade, que impulsiona e motiva nosso processo de criação do saber, individual e coletivo, gerando a autoria. Entendemos que a autoria culmina em autonomia, que é também compreendida como um processo relacional e social (autonomia não é independência - somos seres interdependentes). Na prática, envolve o engajamento com processos variados e relações com as pessoas, para

a criação e autonomia individual e do grupo, e cocriação dos acordos e construções coletivas autorais.

O terceiro princípio é o da flexibilidade, que pode ser ilustrado pela analogia do bambu, que é firme e tem suas raízes (valores, princípios e coerência), mas é flexível para se adaptar ao vento (Zen budismo). A flexibilidade refere-se, individualmente, a um espaço interno, que permite a reelaboração de cultura, a mente aberta, disposição para inovar e lidar com incertezas. Este princípio refere-se a ser flexível para poder vivenciar os relacionamentos sociais e a comunicação necessária, exercitando o paradigma da comunicação. Se relaciona também com a investigação no sentido da busca pela potência e integralidade, tendo, simultaneamente, a consciência de que tudo é dinâmico na forma e que estará sempre em fase instituinte (por exemplo, os “modelos” e/ou os “processos” não estão prontos e acabados), em evolução.

O quarto princípio é o da colaboração que, segundo Paulo Freire, é derivada da comunicação e/ou do diálogo para a transformação. Se trata da responsabilidade individual, cada qual fazendo sua parte (a partir do seu papel e/ou expertise/especialidade/competência/domínio), desde que dentro de uma articulação mais ampla que visa o propósito comum, coletivo, podendo envolver a autogestão (voz e participação de todos, poder distribuído e decisão por consentimento). Na prática estamos falando de uma colaboração que se baseia em diálogo e quem vivencia o ato dialógico vivencia a transformação inerente ao processo. O exercício do diálogo requer a disponibilidade interna para a escuta empática e para a sua autenticidade de fala, aberta ao encontro com a experiência do outro. Essa autenticidade significa separar a observação dos fatos, da interpretação dos fatos e avaliações ou julgamentos. A colaboração também se refere a receber ajuda e estar disponível para ajudar (apoio) num processo criativo de reconhecimento e responsabilização dos próprios sentimentos, iniciativa e espírito de busca para encontrar estratégias para as necessidades, seja individualmente, seja coletivamente. Compreende observar, para desvencilhar-se de pensamentos e atitudes impositivas. Um elemento relevante para a prática deste princípio é o entendimento de que o paradigma dual, de certo-errado e lógicas de recompensa, favorecem as estruturas punitivas, e não se alinham com designs que visam aprendizagem, o que implica em que a prática colaborativa está conectada à não-punição e uso criativo de outras estratégias para criação de consciência.”

MATRIZ AXIOLÓGICA 2

Esta Matriz Axiológica foi criada como parte de um exercício em um workshop sobre o tema e é interessante para ilustrar a relação entre os valores escolhidos pelos participantes e a percepção dos mesmos de como os valores poderiam ser vivenciados, assim como identificação de palavras-chave que ajudassem a exprimir o extrato do conceito e da prática. Por fim, os valores escolhidos foram autonomia, esperança, responsabilidade e coerência.

Participante	Valores escolhidos	Pontos relevantes da definição	Referência Bibliográfica
A	Desapego	Buscar algo que venha construir uma aprendizagem significativa (sair do que já fazemos normalmente, e ir para o novo para melhorar a aprendizagem, refletir e sair da forma que se faz, analisar e ver o efeito que deveria)	Pacheco
A	Esperança	Acreditar que cada criança ou adolescente tem um potencial que deve ser explorado (nunca se acomodar com o que está sendo feito, melhorar e chegar a algo mais significativo, agregar valor, para a aprendizagem)	Pacheco
B	Autonomia	Experimentar Livremente. A maravilhosa Sensação de sermos nós mesmos, a memória no mundo da Educação.... A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU. É com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais	Pacheco
B	Coerência	"Valores falsos e Palavras Enganosas: estes são os piores inimigos." "teoria sem prática é viajar no vazio, prática sem teoria é viajar no escuro". (coerência dos pais com os filhos = se o pais fica nas telas e depois pede para o filho sair da tela.... Falar para a criança brincar, sair da tela, é para a rua, não é suficiente; desafio, dilema)	Pacheco

Participante	Valores escolhidos	Pontos relevantes da definição	Referência Bibliográfica
C	Responsabilidade	Observo carros ultrapassando a fila pelo acostamento, mentes “enfileiradas” segundo valores inculcados por práticas sociais nocivas. Vejo alguém furar a fila, no banco, na repartição pública. Se uma escola, no seu PPP, assume, perante as famílias dos seus alunos, que deles farão seres responsáveis (descartar as consequências dos atos, assumir que o que acontece é da nossa responsabilidade; tenho que ser o capitão do meu barco; informação e consequências; auto reflexão e consciência; exemplo/isomorfismo; também no contexto político e institucional e profissional = assumir as consequências)	Pacheco
C	Autonomia	A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU, É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais.	Pacheco

Preparo para Carta de Princípios

Participante	Valores escolhidos	Explicar como o valor poderá ser colocado em prática, como poderá ser vivenciado e como representa as pessoas que estão na comunidade.	Palavras-chave
A	Desapego	Realizar rodas de conversas dando oportunidade para que cada um possa identificar o que pode mudar no sentido de melhorar o relacionamento interpessoal de modo a proporcionar um ambiente mais harmonioso.	Escuta pessoal
A	Esperança	Dialogar no sentido de sensibilizar cada um envolvido no processo de uma educação que faça com que cada pessoa não perca a esperança de crescer numa relação social produtiva.	Autoestima

Participante	Valores escolhidos	Explicar como o valor poderá ser colocado em prática, como poderá ser vivenciado e como representa as pessoas que estão na comunidade.	Palavras-chave
B	Autonomia	Refletir e dialogar como os pais estão estimulando seus filhos através de experiências e atividades, brincadeiras que permitam aflorar a criatividade e a motivação das crianças por novas descobertas e identificação de aptidões e paixões. Será que estimulam o convívio com outras crianças, com brincadeiras ao ar livre, será que levam para conhecer novos lugares, será que estimulam a arte e a investigação nas brincadeiras individuais?	
B	Coerência	Refletir e dialogar sobre a coerência da rotina dos pais com o que eles querem pedir para seus filhos? Quais são os desafios que estes pais enfrentam quando toda a sua vida profissional, e até social, está dentro do celular? Como buscar um equilíbrio que seja percebido, observado e copiado pelos filhos?	
C	Responsabilidade	Palestras comunitárias de responsabilização - órgãos superiores, comunidade, escola, família - Um bebê não usa o telemóvel sozinho, alguém lho passa para a mão. Diálogos. Círculos de conversa.	Reflexão
C	Autonomia	Projetos; Educar para o uso de ecrãs. Ecrãs são ferramentas.	Tomadas de decisão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O design que envolve as relações e a comunicação, é o design das novas construções sociais de aprendizagem, incluindo, a facilitação e o domínio dos processos de construção de dispositivos como por exemplo, o processo de seleção sociocrático. Foca em abordagens integrais, processuais e relacionais, para gerar vida e saúde em todas as esferas da vida. Em suma, a Matriz e a Carta se construídas no paradigma regenerativo, levam à construção de design que faz a comunidade evoluir, consciente das dinâmicas criativas da vida e dos limites dos ciclos naturais que sustentam a vida, enfatizando ações que tragam diversidade, harmonia e beleza. Portanto, conforme salienta Paulo Freire, nos afastando da educação bancária e nos colocando uma uma visão de educação verdadeiramente transformadora (emancipadora e libertadora), a metodologia proposta

para a criação da Matriz Axiológica e Carta de Princípios, está em linha com o paradigma regenerativo, em que se opta por princípios e processos de autogestão (Rau e Koch-Gonzalez, 2019), e que no âmbito da criação de conhecimentos, se propõem a autoria e autonomia (Demo, 2004) e, para tal, se “... reconhece, estimula, desenvolve e empodera a potência das inteligências e sabedorias individuais e coletivas” (Vivacqua, 2022).

Como se produz uma Matriz Axiológica e uma Carta de Princípios coerentes e consistentes entre si, e que representam a comunidade que a produz, para atender seus desejos criativos, potenciais e necessidades?

Projetos ou ações coletivas guiados por um conjunto de valores, concretizam os valores das pessoas que os co-criaram. Design que visa gerar vida e saúde integral, implica em novas abordagens e mentalidade, assim como métodos e competências, orientados por valores.

A Matriz Axiológica e a Carta de Princípios são os dispositivos que materializam os valores para servir de guia para sua aplicação prática. Esses dispositivos são vivos, dinâmicos, devendo ser atualizados sempre que necessário, pois são melhorados a partir da experiência na vida real e representarão os ciclos de amadurecimento das pessoas e da comunidade. Fazem sentido se são co-criados através de práticas (processos) condizentes com a participação, a inclusão e a colaboração, permitindo que o resultado final, de fato, traduza os valores da comunidade. Para se entender a criação e o uso destes dispositivos, é importante compreender que as práticas educativas e pedagógicas contextualizadas em novas construções sociais de aprendizagem, proporcionam possibilidades de planejamento e ação condizentes com os desafios dos tempos atuais em que lidamos com emergências climáticas, com as implicações da potência transformadora da Inteligência Artificial e com a necessidade de flexibilidade, adaptação, inovação e regeneração. E é a partir dessa realidade concreta, tanto local, como planetária, que emergem as necessidades ou sonhos e o alinhamento destes com valores.

A proposta de design pedagógico para a construção de Matriz e da Carta e sua aplicação nos processos educativos de adultos, geraram as reflexões necessárias para o seu propósito. Se aplicados continuamente, potencialmente, podem sustentar o projeto (ou comunidade) no longo prazo, num contexto dinâmico e vivo, em que a dimensão social da qualidade na educação, que é a participação, o engajamento e a colaboração têm papel crucial. Contribui para a aprendizagem contínua e avanços de maturidade em diversas dimensões do

projeto educativo, destacando-se especialmente o nível interpessoal e individual, devido ao seu caráter reflexivo e autoral, típico de contextos de autonomia, que são construídos com base em autoconhecimento, visão compartilhada e constante reelaboração de cultura.

O racional que permite a conexão e a coerência entre os dispositivos Matriz Axiológica e Carta de Princípios é a lógica de que os valores escolhidos para a matriz serão traduzidos em princípios que orientam a prática, contextualizados na práxis. Em outras palavras, os princípios decorrem dos valores, tendo sido pensados para a Carta a partir da realidade da comunidade, da sua convivialidade, do seu cotidiano, dos seus processos, propiciando a vivência dos valores e princípios ao longo do tempo. Considera-se várias dimensões do projeto educativo, pedagógico e político para se pensar na conexão entre os valores e a forma de colocá-los em prática para cada uma dessas dimensões. Os dispositivos atuam como guia ético para garantir o alinhamento de iniciativas (projetos e ações) da comunidade com os valores. Com o tempo, valores diferentes dos escolhidos nas primeiras versões podem emergir e/ou se mostrar necessários para a vivência na rotina, visando gerar aprendizagens ou garantir propósitos.

A metodologia de construção Matriz Axiológica e Carta de Princípios, baseada no processo de seleção sociocrático, destaca a participação, e potencializa a colaboração e a inclusão, como valores e como competências, salientando a qualidade da educação na sua dimensão social. Nesse sentido, a vivência da construção dos dispositivos foi fundamental para o exercício da qualidade social, como competência humana e humanizadora, democrática e participativa, inclusiva. Como prática regenerativa, proporcionou o “aprender a aprender”, o “saber pensar” e a “ação formativa”.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. Educação e Qualidade. 9a ed. Campinas, Papirus Editora, 2004.

EAST, M. Pedagogia da Cooperação e Cultura Regenerativa: Caduceu do Século XXI!? Prefácio. In: Pedagogia da Cooperação. Rio de Janeiro, Editora Bambual, 2020.

LIMA, L. de O. Dinâmica de Grupo. 2a Edição. Petrópolis, Editora Vozes, 1970.

PACHECO, J. Dicionário de Valores. 1a Edição. Editora SM, 2012. Disponível em: <https://porvir.org/wp-content/uploads/2013/10/Dicionario_de_Valores.pdf>. Acesso em: 30 set, 2024.

PACHECO, J. Inovação Educacional. Editora Mahatma, 2019.

PONZIO, E. *et al.* Reggio Emilia e Ponte. A Gênese de Novas Construções Sociais de Aprendizagem. São Paulo, Edições Mahatma, 2019.

RAU, T.J. *et al.* Muitas Vozes Uma Canção - Autogestão por meio da sociocracia. Curitiba, Ed. Vão, 2019.

ROVAL, E. (org.) Ensino Vocacional: Uma Pedagogia Atual. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

SILVA, A. B. da. A Educação como projeto de corresponsabilização: práticas, saberes e mudança social no Século XX. Entrevista com José Pacheco. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revis-taeletronica/index.php/cimeac/article/view/1920/1958>. Acesso em: 01 set, 2024.

STRECK, D.R. *et al.* (Orgs.) Dicionário. Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Disponível em: <https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicionario_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf>. Acesso em: 30 set, 2024.

VIVACQUA, F. Competência em Design Regenerativo. In: ANASTÁCIO, M. R. *et al.* (Org.). **Inteligência Genuinamente Humana**. Competências globais para a vida e o trabalho agora e no futuro. São Paulo: Editora Nelpa, 2022. p. [185-197].

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.023

“PROTAGONISMO JUVENIL” E NOVO ENSINO MÊDIO: O PAPEL DA JUVENTUDE NAS DISPUTAS EM TORNO DA IMPLANTAÇÃO DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Flavia Bischain Rosa¹

RESUMO

Desde a elaboração inicial do Novo Ensino Médio, jovens estudantes das escolas públicas têm protagonizado importantes lutas em todo o país. Inspirados na primeira onda de ocupações estudantis que derrotou o plano de reorganização escolar do então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, os secundaristas voltaram a ocupar escolas em 2016 contra a reforma educacional decretada por Temer naquele mesmo ano. Esta mobilização foi seguida pelos chamados “tsunamis da educação” e pela campanha #RevogaNEM, que junto a tantas outras vozes, questionaram o modelo, resultando primeiramente na suspensão temporária do calendário de implantação do novo ensino e, mais recentemente, na “reformulação” da reforma. À luz do referencial teórico gramsciano e apoiados no método do materialismo histórico-dialético, buscaremos traçar alguns apontamentos sobre as disputas em torno da implantação do Novo Ensino Médio. Os resultados da pesquisa bibliográfica e documental, realizada a partir da análise de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/2017, bem como em sites de entidades do movimento estudantil, apontam que, através do Novo Ensino Médio e da incorporação do “protagonismo juvenil” na BNCC, o Estado e as entidades privadas que participaram da elaboração do projeto disputam a educação política dos jovens. Buscam, assim, ressignificar a expressão “protagonismo juvenil” para garantir a hegemonia da visão de mundo neoliberal frente às atuais necessidades do processo produtivo capitalista. Por outro lado, estudantes se mobilizam contra o

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, flavia.bischain@unifesp.br

modelo de ensino vigente, indicando que há descontentamento e disputa no processo de implantação das atuais políticas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil, Novo Ensino Médio, Políticas Educacionais, Gramsci

INTRODUÇÃO

Desde o início da elaboração da chamada reforma do Ensino Médio, estudantes das escolas públicas protagonizaram mobilizações expressivas contra o projeto, demonstrando o descontentamento com o modelo educacional proposto. Antes mesmo de sancionada a Lei 13.415 pelo então presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, jovens ocuparam 1.154 escolas em 22 Estados, além do Distrito Federal (ABRANTES, 2016). As duas principais reivindicações estudantis eram a revogação da então Medida Provisória (MP746/16) decretada por Temer para dar início à implantação da reforma do Ensino Médio, e a anulação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que congelava os gastos públicos em serviços básicos, como educação e saúde.

Inspirada nas ocupações estudantis de 2015 que derrotaram o plano de reorganização do então governador de São Paulo Geraldo Alckmin, a nova onda de protestos teve seu principal foco na rede pública do Paraná. Segundo o Mapa das Ocupações, publicado no site da Exame, este estado concentrava 850 escolas ocupadas, além de 16 Universidades (ABRANTES, 2016). Na época, a legalidade das ações estudantis chegou a ser contestada judicialmente, mas a conclusão do Ministério Público do Paraná foi de que o protesto era legítimo, uma vez que serviria ao propósito de preparar os alunos para o “exercício da cidadania” (MARTINS, 2016).

Desta vez, no entanto, o movimento não logrou alcançar suas demandas centrais. O Novo Ensino Médio (NEM) foi transformado em lei e aprovado no Congresso Nacional. Em 2022 coube ao ex-presidente Jair Bolsonaro implantar o modelo nacionalmente, enquanto o país ainda estava longe de superar os nefastos efeitos da pandemia na educação e no conjunto da sociedade.

Mas a luta não foi abandonada pelos estudantes, que voltaram às ruas em 2019, nos protestos que ficaram conhecidos como *Tsunamis da Educação*. Segundo a União Nacional dos Estudantes (UNE), no dia 13 de agosto de 2019 1,5 milhão de pessoas protestaram contra os cortes do governo Bolsonaro na educação e o projeto Future-se, em mais de 205 cidades e no Distrito Federal (UNE, 2019). Naquele mesmo ano, dois grandes atos já haviam ocorrido em âmbito nacional, os chamados 15M (em referência ao 15 de maio, data da manifestação) e 30M (ocorrida em 30 de maio) que, segundo os organizadores, movimentaram 5 milhões e 1,8 milhão de pessoas, respectivamente (CUT, 2019; REDE BRASIL ATUAL, 2019). Em São Paulo, a então presidente da UNE, Marianna Dias, des-

tacou o caráter contestador do movimento, que também protestava junto aos sindicatos contra a aprovação da Reforma da Previdência: “O dia 30 de maio entra pra história do nosso país. Quando estudantes, professores, trabalhadores, pais, o povo brasileiro voltou às ruas num grande tsunami. Para quem não acreditava, nós estamos aqui. Nós somos milhões. Nós somos rebeldes. Nós somos questionadores” (REDE BRASIL ATUAL, 2019).

Já no governo Lula, a juventude lançou a campanha #RevogaNEM, levando milhares de estudantes e trabalhadores a protestarem em todo o país nos dias 15 e 22 de março e novamente em 26 de abril de 2023. Mediante o nítido descontentamento com o modelo educacional e a demonstração de que as manifestações pela revogação seguiriam ocorrendo, em 5 de abril daquele ano o Ministério da Educação (MEC) suspendeu o cronograma de implantação do NEM por 60 dias, prorrogado por mais 30, e estabeleceu uma consulta pública sobre a reforma. Segundo o Ministério, o objetivo da suspensão era:

Abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios a fim de providenciar tomadas de decisão por parte do Ministério da Educação (MEC) acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (MEC, 2023).

Os protestos e mobilizações impuseram um canal de comunicação com o governo federal. Para as pesquisadoras Ana Paula Corti e Márcia Aparecida Jacomini,

A Portaria 399, de 8 de março de 2023, que instituiu a Consulta, foi uma vitória dos movimentos que vinham pressionando o governo federal pela revogação do chamado Novo Ensino Médio (NEM). Desde que o novo currículo passou a ser massificado e a ganhar corpo nas redes escolares, começaram a pipocar denúncias de todos os cantos do país (CORTI, JACOMININI, 2023).

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), considerou que o resultado da consulta pública foi uma vitória, mas seguiu reivindicando “a necessidade de revogar as mudanças propostas e promover uma nova lei que atenda às reais demandas dos estudantes” (UBES, 2023).

Outras entidades questionavam os limites da consulta, já que as perguntas não aferiam a opinião da comunidade escolar sobre a revogação do Novo Ensino

Médio, principal reivindicação de quem questionava o modelo. Uma carta assinada por diversas entidades, movimentos e pesquisadores, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), questionou os procedimentos metodológicos da consulta e a ambiguidade das questões publicadas, uma vez que a maioria possuía “interesses subjacentes de manutenção do Novo Ensino Médio” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023).

Em meio a alguns embates, a Lei 14.945/2024, que estabelece a nova *Política Nacional de Ensino Médio*, foi aprovada e sancionada pelo presidente Lula em 31 de julho de 2024. Apesar dos resultados da consulta pública reafirmarem a rejeição popular ao Novo Ensino Médio (CUT, 2023), o modelo não foi revogado na íntegra. Ainda que tenha ampliado a carga horária da formação geral básica dos cursos regulares para 2400 horas e retomado a obrigatoriedade das disciplinas da base comum, a “reforma da reforma” manteve problemas centrais que haviam sido questionados por estudantes, sindicatos e pesquisadores, como por exemplo o notório saber, o Ensino à Distância e a contratação de instituições privadas para parceria na área técnica e profissional.

A seguir, buscaremos desenvolver a aparente contradição entre o conceito de “protagonismo juvenil” que permeia a nova proposta educacional e o caráter impositivo do modelo, além de traçar alguns apontamentos sobre as disputas em torno da implantação do Novo Ensino Médio. Para dar conta deste percurso, os resultados e discussões estão divididos em duas partes: a primeira discute as interpretações teóricas de protagonismo juvenil e traz uma breve investigação sobre como o termo é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a segunda retoma o referencial teórico gramsciano para analisar as disputas dos diferentes atores na implantação do Novo Ensino Médio. Por fim, as considerações finais apontam que através do Novo Ensino Médio e da incorporação do “protagonismo juvenil” na BNCC, o Estado e as entidades privadas que participaram da elaboração do projeto disputam a educação política dos jovens para a visão de mundo neoliberal.

METODOLOGIA

Este estudo baseia-se no método do materialismo histórico-dialético, que permite uma abordagem crítica e contextual para a análise das políticas educa-

cionais, levando em conta as múltiplas determinações que compõem a realidade social e as contradições das relações entre os sujeitos e classes, de modo que “o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la” (TOZONI-REIS, 2020, p. 83). A metodologia inclui pesquisa bibliográfica e documental, esta última com foco na análise de dois documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/2017. O referencial teórico gramsciano permitiu traçar alguns apontamentos sobre as disputas em torno da implantação do Novo Ensino Médio. Além disso, selecionou-se alguns autores que contribuíram com os debates acerca do protagonismo juvenil, como Canuto e Oliveira (2023), Souza (2008), Martins e Santos (2021), Ferretti *et al.* (2004) para fundamentar as discussões e interpretação dos dados. Como procedimento para obtenção de dados foi utilizado o mecanismo de busca simples (Ctrl L) dos termos “protagonismo” e “protagonista” na BNCC e na Lei 13.415/2017.

Sites jornalísticos, de sindicatos e de movimentos sociais também foram utilizados como fontes para a obtenção de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PROTAGONISMO JUVENIL COMO UM DOS PILARES DO NOVO ENSINO MÉDIO

O discurso de participação ativa dos alunos na aprendizagem chegou ao Brasil nas décadas de 20 e 30, com a divulgação das ideias de Dewey em território nacional (FERRETTI *et al.*, 2004, p. 2). Mas foi na década de 1980 que o protagonismo juvenil foi sendo formulado no campo das políticas públicas de juventude por organismos internacionais, organizações não-governamentais e entidades ligadas à educação (SOUZA, 2008, p. 244).

Segundo Ferretti *et al.* (2004, p. 2) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 se tornaram o marco legal mais importante para a difusão da ideia. Ainda assim, nos anos 1990 muitos teóricos preferiam utilizar o termo “participação” para assegurar uma abordagem menos restrita à esfera do indivíduo (Ferretti *et al.*, 2004, p. 3).

Regina Magalhães de Souza explica que é no campo das “políticas públicas”, no contexto em que se transforma a noção de direitos em serviços, que o discurso do *protagonismo juvenil* surge como resposta “à ameaça de descontrole

social representada pela juventude pobre e excluída, segmento da população considerado especialmente vulnerável aos problemas do desemprego, adesão às drogas, violência, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis etc.” (SOUZA, 2008, p. 244).

Com a ampliação do conceito de juventude, que passou a abarcar não somente o estudante universitário proveniente das camadas médias, mas também os jovens de todas as classes sociais, se criou, no campo das políticas públicas, um novo objeto de intervenção e de estudo, diz Souza (2008, p. 245): “A projeção desse novo objeto foi acompanhada, contudo, pela elisão de um componente essencial do conceito anterior de juventude: o radicalismo político”. Nesse sentido, uma das formas de combater a “exclusão” da juventude pobre seria integrá-la através do estímulo à “participação” (SOUZA, 2008, p. 245).

Essa participação tomou muitas vezes a forma do trabalho voluntário, aparecendo como “participação cidadã” ou “cidadania ativa” e ampliando a própria noção de cidadania (SOUZA, 2008, p. 245). Cidadão, portanto, não é mais aquele que tem direitos, mas aquele que “participa”, que é “protagonista”, que “faz por merecer”. Longe de possibilitar a participação efetiva no poder, esse modelo de participação se reduz à execução de tarefas e medidas já previstas pelo discurso oficial (SOUZA, 2008, p. 246). Antes como hoje, o termo é voltado principalmente para os jovens pobres, que deveriam se empenhar para superar as adversidades da vida, e aos jovens das classes médias, que poderiam, através do protagonismo, ajudar os pobres com ações voluntárias (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 12).

A política, deste modo, aparece como integração, não como contestação. O enunciado do protagonismo juvenil se sustenta sobre um discurso que compreende a sociedade “como um aglomerado de atores sociais, sem divisões de classe ou quaisquer outras” (SOUZA, 2008, 248). Há, nesta visão, uma homogeneização do social e ao mesmo tempo, um apagamento dos conflitos. É o indivíduo quem deve prezar pela sua sobrevivência e pela de seus iguais. Expressões e concepções como “resiliência”, “empoderamento”, “vulnerabilidade social”, “empreendedorismo”, se amparam nessa mesma lógica. O jovem se torna a “solução” e não o “problema”, mas para isso precisa “cooperar”, “fazer a sua parte”, “ser protagonista”. Nas palavras de Souza (2008, p. 246):

[...] os jovens são estimulados a participarem na formulação e no desenho de políticas públicas e também na adoção de decisões,

ou seja, os jovens são estimulados a aceitarem as proposições já estabelecidas de antemão, em decorrência da própria maneira pela qual foram diagnosticados os ‘problemas’, restando, apenas a etapa final da formulação, desenho e adoção das ‘soluções’. [...] Assim, não abre a possibilidade para a palavra transgressora, essencial na luta política.

Embora não seja citado diretamente na Lei 13.415/2017 de Temer, nem na “reforma da reforma” do governo Lula, o termo “protagonismo” é mencionado 44 vezes no documento da *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base (BNCC)*. Já as palavras “protagonista” ou “protagonistas” são citadas 9 vezes. Não localizamos uma definição explícita do conceito no documento. O termo aparece com diferentes combinações e sentidos, tomando as formas de “protagonismo social”, “protagonismo político”, “protagonismo comunitário”, além de “protagonismo juvenil” ou simplesmente “protagonismo”.

Além do sentido de participação cidadã e cidadania ativa, o termo tem forte ligação na BNCC com as escolhas pessoais, em especial dos itinerários formativos, e o projeto de vida, ganhando contornos ainda mais individualistas. Como parte da construção de seu projeto de vida, o jovem é responsável por desenhar seu próprio caminho de aprendizagem, conferindo ao “protagonismo” características de metodologia de aprendizagem.

A título de ilustração e com base na pesquisa bibliográfica realizada sistematizamos alguns exemplos do uso do termo protagonismo na BNCC em três blocos distintos, mas que possuem relação entre si: a) protagonismo relacionado à escolha dos itinerários formativos e ao projeto de vida; b) Protagonismo como metodologia de aprendizagem; c) protagonismo como participação cidadã. Como consta no Quadro 1:

Quadro 1 – Protagonismo na BNCC (BRASIL, 2018)

Protagonismo relacionado à escolha dos itinerários formativos e ao projeto de vida:		
1.	“[...] essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil , uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional.”	p. 467
2.	“Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular , o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes , estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida .”	p. 468

3.	possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil , (...).”	p. 478
Protagonismo como metodologia de aprendizagem:		
4.	“Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida .”	p. 15
5.	“estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização , reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem”	p. 463
6.	“[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;”	p. 464
7.	A abordagem investigativa deve promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido”	p. 551
Protagonismo como participação cidadã:		
8.	“Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável , em âmbito local, regional e global.”	p. 493
9.	[...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos , considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida .	p. 472
10.	[...] procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política.	p. 506

Para compreender o sentido de protagonismo que está na essência da BNCC é preciso tratar de forma combinada os termos **protagonismo, currículo flexível** e **projeto de vida**, entendendo ao mesmo tempo o seu aspecto **metodológico** e de **participação cidadã**. Na BNCC, o jovem protagonista é aquele que, antes de tudo, “escolhe” um caminho a trilhar para a sua vida pessoal. A adequação do currículo à sua escolha, combinada com o uso de metodologias ativas centradas no estudante, permitiria ao jovem avançar na construção desse projeto de vida e até se engajar como cidadão na sociedade. Ele se torna, nesse

sentido, uma competência necessária para que os jovens possam ser autônomos, autores da criação de seu próprio destino, capazes de fazer escolhas pessoais e de resolver problemas (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 5).

Importante considerar que o protagonismo é estimulado na BNCC desde o ensino fundamental, mas é no Ensino Médio que ele passa a ser visto como suporte para a construção do projeto de vida do estudante. O entrelaçamento e até mesmo a redução da ideia de protagonismo à escolha dos itinerários formativos e ao projeto de vida fica explícita nas passagens de 1 a 4. E mesmo quando trata da importância do jovem se reconhecer como sujeito e de incentivar sua participação na sociedade, isso aparece em alguns momentos como uma questão submetida ao projeto de vida individual do aluno, como podemos observar nas passagens 8 e 9.

Cabe perguntar se as escolhas dos itinerários formativos feitas pelos estudantes foram realmente atendidas pelas redes de ensino. No caso da rede estadual paulista, pioneira na implantação do NEM em nível nacional, uma pesquisa realizada em 2022 pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) evidenciou que grande parte das escolhas dos estudantes não estavam sendo atendidas, principalmente devido à falta de professores, à disponibilidade de turmas e ao tamanho das escolas. Ademais, o mesmo estudo mostrou que estudantes de escolas com perfis socioeconômicos mais baixos tiveram “menor possibilidade de escolha do que quem estuda nas escolas com perfil socioeconômico mais elevado” (REPU, 2022, p. 17).

No mesmo sentido, Canuto e Oliveira (2023, p. 3) observam que, na prática, a capacidade de atendimento das escolhas tem sido condicionada a uma série de fatores, como os recursos disponíveis (como laboratórios, computadores, materiais) e a composição do quadro docente de cada unidade: “(...) entendemos que as escolas públicas quase sempre ficam limitadas em relação à oferta curricular, pois os docentes ofertarão itinerários em acordo com suas formações e aptidões pessoais, não necessariamente atendendo a um anseio dos jovens daquele contexto”.

Ainda sobre as escolhas dos estudantes, seria pertinente perguntar: quem escolheu essa reforma? Canuto e Oliveira (2023, p. 9) lembram que grupos como o Movimento pela Base, composto por fundações e instituições privadas como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Itaú Educação e Trabalho e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, tiveram um papel de destaque na formação da proposta da Base Nacional. O mesmo

ocorreu com a construção da proposta da reforma do ensino médio: “a iniciativa privada se faz presente em diferentes momentos da construção da política, reiterando e apoiando o projeto imposto” (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 10).

Além da interferência privada, as autoras questionam a padronização de uma concepção de projeto de vida que desconsidera as adversidades externas, as subjetividades e a diversidade dos estudantes, e questionam: “Como serão construídos esses projetos de vida? Esses projetos serão de quem?” (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 17). Fazemos eco com estas interrogantes, uma vez as ideias de “autonomia” e “protagonismo” estariam em plena contradição com a interferência constante de agentes privados desde a elaboração até a implantação do novo ensino médio e do novo currículo, não fosse o caráter neoliberal que estes termos assumem nos documentos oficiais.

Há uma tentativa de controle sobre o projeto de vida dos jovens, na medida em que ele passa a ser definido “aos moldes de competências e habilidades pré-estabelecidas” para atender as necessidades do mercado (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 11). A proposta contida da BNCC “esvazia uma discussão complexa sobre protagonismo juvenil e projeto de vida, de maneira muito restrita, desconsiderando os inesperados da vida e colocando no jovem a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.”, concluem Canuto e Oliveira (2023, p. 17).

Percebe-se que a reforma do ensino médio está em consonância com as políticas neoliberais que nortearam a formulação das políticas educacionais nas últimas décadas. Para Martins e Santos (2021, p. 1), a ênfase no protagonismo juvenil na BNCC recorre à noção de que o jovem seria o responsável por definir seu próprio percurso formativo. As autoras criticam o modelo que empobrece os conteúdos, reforça a dualidade estrutural entre a educação da classe trabalhadora e dos filhos dos ricos e se pauta por competências e habilidades voltadas para atender as necessidades das novas formas de organização do trabalho produtivo (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 1). No novo ensino médio, o enxugamento e o empobrecimento do currículo, ganham contornos de respeito à autonomia, às escolhas e ao “protagonismo” do estudante.

No campo da aprendizagem, o protagonismo aparece como uma crítica à pedagogia tradicional (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 14). Com base nas metodologias ativas, que pressupõem uma atuação prática em busca de solução de problemas, de atuação por projetos, opondo teoria à prática (SOUZA, 2008, p. 251), caberia ao indivíduo desenvolver suas próprias habilidades, competências, aptidões e potencialidades. A escola, assim, torna-se o *locus* no qual o indivíduo

desenvolve essas habilidades potenciais, já não tem a função de possibilitar o acesso à ciência, à reflexão crítica, ou aos conhecimentos socialmente produzidos (SOUZA, 2008, p. 252). Não coincidentemente, observa Souza (2008, p. 252),

[...] as supostas habilidades individuais inatas devem corresponder às ‘competências’ requeridas pelo mercado de trabalho: criatividade, adaptabilidade às flutuações do mercado e das condições de trabalho, disposição para o risco e para a instabilidade, capacidade de manuseio de informações e resolução de problemas, capacidade de trabalhar em equipes e de ‘gerir’ conflitos, saber comunicar-se e negociar etc.

A “educação ao longo da vida”, nesse sentido, significa uma busca constante do indivíduo de se adaptar à nova realidade (marcada pelos avanços tecnológicos e pelas mudanças permanentes no mercado de trabalho) que já está dada e que não cabe a ele ser sujeito da mudança (SOUZA, 2008, p.253).

Como procuramos argumentar, as disputas em torno à implantação da política educacional do NEM ilustram a dinâmica entre hegemonia e contestação no campo educacional. Ao aplicar o referencial gramsciano, evidencia-se como o conceito de protagonismo juvenil é resignificado na BNCC para adequar-se às demandas do neoliberalismo. A seção a seguir procura analisar as disputas na implantação da atual política educacional brasileira, à luz da teoria de Gramsci.

AS DISPUTAS EM TORNO À IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO

Em Gramsci, as disputas ideológicas e políticas em torno da atuação do Estado, ocorrem principalmente no terreno da chamada sociedade civil, definida como o espaço onde diversas organizações como as empresas, as escolas, a imprensa, as igrejas, os partidos, os sindicatos, entre outros setores de caráter “privado”, cumprem papel fundamental na sustentação ou contestação da sociedade política, que por sua vez se refere às instituições diretamente vinculadas ao aparelho de governo do Estado, como executivo, legislativo, judiciário, forças armadas (JACOMINI, 2020, p. 5).

Nesta perspectiva, a manutenção da hegemonia da classe dominante não corresponde exclusivamente ao Estado em sentido restrito. Gramsci desenvolve

um conceito ampliado de Estado, o Estado Integral, que corresponde à relação dialética entre a sociedade política e a sociedade civil. Diferenciadas metodologicamente, ambas não deixam de se relacionar entre si e com a estrutura econômica da sociedade capitalista (JACOMINI, 2020, p.7). Portanto, o Estado Integral em Gramsci não deixa de ter um caráter de classe. Essa concepção fica explícita no Caderno 13, quando afirma que:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2012, C13, , §7, p. 41-22).

É papel do Estado fazer com que a “vontade coletiva” corresponda aos interesses da burguesia, mas para isso, precisa lidar com as classes subalternas, educá-las para construir um consenso, articulando um projeto comum de nação. O “conformismo social” seria, portanto:

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, 2012, C 13, §7, p. 23).

Percebe-se que a hegemonia do grupo social sobre o conjunto da sociedade nacional não é garantida exclusivamente pela força do aparelho coercitivo do Estado, predominante na sociedade política, mas também pelo consenso, construído especialmente na sociedade civil. Segundo a professora e pesquisadora Márcia Jacomini (2020, p. 9), “Para Gramsci o direito assim como a escola e outras instituições contribuem para que o Estado cumpra a função de criar e manter certo tipo de civilização e de cidadão por meio da difusão de certos costumes e atitudes e da inibição e exclusão de outros”.

É na sociedade civil, portanto, que a classe dominante busca construir predominantemente a hegemonia de sua dominação, enquanto, ao mesmo tempo, é também este o espaço privilegiado para que as classes subalternas busquem transformar sua visão de mundo em hegemônica, com vistas a se tornar a nova classe dirigente e, a partir daí, também a classe dominante (JACOMINI, 2020, p. 6).

Ao retomar o conceito de Estado, a pesquisadora Eloisa de Mattos Höfling (2001, p. 31) destaca que embora as políticas públicas sejam responsabilidade do Estado, a tomada de decisões e, portanto, de elaboração dessas mesmas políticas públicas, envolvem diferentes agentes e organismos da sociedade, por isso, não se pode reduzi-las a meras políticas estatais. Seguindo este mesmo raciocínio, a educação, que se trata de uma política pública de caráter social, ou seja, que corresponde à “redistribuição dos benefícios sociais” por parte do Estado, não é elaborada exclusivamente pelas instituições do próprio Estado.

A autora lembra que foram as lutas dos movimentos populares, no contexto dos conflitos de classes, nas revoluções industriais do século XIX, que deram origem às políticas sociais (HÖFLING, 2001, p. 31), o que demonstra que as disputas e os conflitos entre as classes e suas frações têm incidência sobre as políticas públicas em geral, e as políticas sociais em particular, entre elas a educação. O próprio Estado, lembra, embora resguarde o seu caráter de classe e, portanto, vise garantir, através das políticas sociais, a manutenção das relações de uma determinada formação social, possui particularidades e contornos específicos em cada momento histórico (HÖFLING, 2001, p. 32).

Retomando a análise de Claus Off, que tem uma perspectiva mais abrangente do que as teorias marxistas ao delinear o Estado como regulador e mantenedor das relações sociais capitalistas como um todo, a autora lembra que, para ele: “O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HÖFLING, 2001, p. 33) Neste sentido, em última instância, as políticas sociais teriam a função de garantir as condições materiais de reprodução da força de trabalho.

Na análise das políticas públicas, Höfling faz uma comparação entre as perspectivas marxista e neoliberal e destaca que para as teorias políticas liberais, a função do Estado é garantir os direitos individuais (HÖFLING, 2001, p. 36). O individualismo é um dos principais fundamentos do neoliberalismo, desde

as suas origens: “os neoliberais defendem a iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda.” (HÖFLING, 2001, p 36).

Segundo esta lógica, as relações entre os indivíduos não seriam reguladas pelo Estado, mas sim pelo mercado. O mesmo ocorreria com a educação. Não seria papel do Estado oferecer a educação pública em iguais condições para todos, como explica a autora: “Um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos.” (HÖFLING, 2001, p. 37). A autora também faz uma distinção entre “serviços” sociais, oferecidos para serem “consumidos” (em especial por quem pode pagar) e direitos sociais com caráter universalizante, para todos:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 39).

Muitas pesquisas analisam a participação de organizações da sociedade civil na elaboração das políticas educacionais (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1745; JACOMINI, 2019, p. 201). Por outro lado, as mobilizações estudantis contra o novo modelo de ensino, como procuramos apontar, indicam que não só há descontentamento, como há disputa entre os diversos agentes envolvidos no processo: estudantes, pais, professores, governo, secretarias da educação, sindicatos, fundações privadas, imprensa etc. Com a criação da Consulta Pública sobre o NEM, o governo federal buscou construir uma política consensual entre aqueles que são contrários à reforma e os setores que querem manter ou mesmo “aperfeiçoar” o modelo, apesar dos interesses conflitantes.

O fato de que os jovens tenham feito manifestações e campanhas pela revogação do NEM, questionando o modelo de aprendizagem, demonstra que eles queriam decidir sobre o projeto. No entanto, o “protagonismo juvenil” não foi considerado tão importante na elaboração das políticas sobre o NEM. Mesmo as consultas públicas realizadas pelo MEC, já sob o governo Lula, foram limitadas.

A partir do estudo dos textos que retomamos aqui, procuramos apontar alguns elementos que ilustram as influências das ideologias e concepções neoliberais na elaboração das políticas públicas educacionais como reforçadores dessa política de criação e manutenção da hegemonia da classe dirigente, através da incorporação da ideia de protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio.

Concordamos com Martins e Santos (2021, p. 23) quando argumentam que ainda que as ofensivas neoliberais nas políticas educacionais impulsionadas por movimentos como o Todos pela Educação e Movimento pela Base sejam hegemônicas, movimentos contra hegemônicos vêm à tona, parte deles protagonizados por jovens estudantes, como ocorreu nas ocupações das escolas, nos Tsunamis da educação e na campanha #RevogaNem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido, a concepção de protagonismo juvenil na BNCC reflete uma tentativa de ajustar as práticas educativas aos preceitos neoliberais, transferindo ao jovem a responsabilidade por suas escolhas de vida e atenuando a dimensão coletiva, política e transformadora de seu papel social. A imposição da reforma, as consultas públicas limitadas e a ausência de uma definição crítica para o protagonismo nos documentos oficiais indicam uma tentativa de moldar a formação e a ação dos jovens para atender às necessidades do mercado de trabalho. Essa abordagem contrasta com a visão gramsciana de uma educação integral, que formaria os jovens como pessoas capazes de “dirigir” e de “controlar quem dirige”. As mobilizações estudantis contra o novo ensino médio, contudo, exemplificam que se mantém vivas as disputas e questionamentos às posições hegemônicas no campo das políticas educacionais brasileiras.

Como procuramos argumentar, o protagonismo juvenil presente na BNCC expressa uma aparente contradição com o processo antidemocrático através do qual a reforma foi imposta, desde a Medida Provisória de Temer, até a sua última versão, com a “reforma da reforma” do governo Lula. Embora neste último caso, tenham ocorrido as consultas públicas, elas não contemplaram a principal reivindicação estudantil: a revogação do NEM. A contradição é apenas aparente pois o conceito de “protagonismo juvenil” incorporado ao novo currículo visa construir uma educação para o consenso e para a manutenção da hegemonia das classes dominantes e não estimular a formação dos estudantes enquanto sujeitos críticos, questionadores e transformadores da realidade social.

Nesse sentido, o termo está em consonância com a perspectiva neoliberal, para a qual o jovem protagonista não é aquele que atua para confrontar ou questionar a realidade, mas aquele capaz de mudar a si próprio, ajustando-se constantemente à realidade mutante. Em outras palavras, ao indivíduo não compete o papel de transformar a realidade, é ele quem deve estar, por conta própria, em mudança permanente para se acomodar a uma determinada realidade dada. Desta forma, a juventude deixa de ser vista como “minoridade rebelde” e passa a ser incluída como um setor amplo que deixa de ser contestador da realidade e, finalmente, passa a ser “protagonista”.

Percebe-se assim que, frente às mobilizações estudantis contra a reforma educacional, os elaboradores das políticas educacionais, incluindo-se aí desde o Estado, os governos, até grupos de interesse privado, incorporam e buscam dar novos contornos à ideia de protagonismo juvenil, ao mesmo tempo em que esvaziam o seu conteúdo político. Apesar da ode ao protagonismo na BNCC, os jovens foram os últimos a serem ouvidos na elaboração da atual política educacional brasileira, e mesmo quando consultados, não foram atendidos.

Traçando um paralelo com a teoria de Gramsci, podemos concluir que através do Novo Ensino Médio o Estado (compreendido aqui em seu sentido amplo) atua através da escola como Educador disputando a educação política do alunado para garantir a hegemonia da visão de mundo neoliberal frente às atuais necessidades do capitalismo flexível, mas se depara com a luta estudantil e de demais setores sociais.

A construção de uma educação crítica e científica que leve a cabo a disputa contra a hegemonia das classes subalternas não deve ser voltada para as necessidades do trabalho alienado e precarizado, mas para a formação dos seres humanos enquanto seres sociais, ou seja, enquanto sujeitos coletivos que compõem classes sociais antagonicas; históricos porque são produto e sujeitos da história; e protagonistas, pois são capazes de transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, T. O mapa das ocupações de escolas e faculdades contra Temer. **Exame**, Brasil, 27 out. 2016. Disponível em <https://exame.com/brasil/o-mapa-dase-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contratemer/>. Acesso em: 27 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação é a base: ensino médio. Brasília, DF, 2018.

CANUTO, M. B.; OLIVEIRA, M. B. de. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/10356>. Acesso em: 6 ago. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota técnica sobre as questões da consulta pública referente à Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, sobre o Novo Ensino Médio. 16 maio 2023**. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/05/16/nota-tecnica-sobre-as-questoes-da-consulta-publica-referente-a-portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-sobre-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). **Consulta pública do MEC reafirma rejeição popular ao Novo Ensino Médio**. 19 maio 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/consulta-publica-do-mec-reafirma-rejeicao-popular-ao-novo-ensino-medio-04cc>. Acesso em: 11 jul. 2024.

_____. **Tsunami da educação para o Brasil e leva o povo às ruas: confira onde teve atos**. 15 mai. 2019. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/tsunami-da-educacao-para-brasil-e-leva-o-povo-as-ruas-confira-onde-teve-atos-b08e>. Acesso em: 23 de junho de 2023.

CORTI, A. P; JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio: embates em torno da consulta pública. In: **Blog da Boitempo**. São Paulo, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/08/22/novo-ensino-medio-embates-em-torno-da-consulta-publica/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERREIRA, E. B; FONSECA, M; SCAFF, E. A. S. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out. 2019.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p. 411-423, mai./ago. 2004.

doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, no 55, p. 30-40, nov./2001.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. e214645, 2020. DOI: 10.1590/s1678-4634202046214645. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169869>. Acesso em: 5 out. 2023.

_____. **Política educacional na rede estadual paulista: primeiras iniciativas da gestão (2019-2022)**. In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. Â. S. Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? Brasília: Anpae, 2019, p. 196-213.

MARTINS, K. M. Ocupações expõem o dilema entre os direitos à educação e à manifestação. **Gazeta do povo**. 26 out. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-e-direito/ocupacoes-expoem-o-dilema-entre-os-direitos-a-educacao-e-a-manifestacao-6dwqzouvmlri9dyt7ewcyiyky/>. Acesso em 24 jun. 2023.

MARTINS, S. A.; DOS SANTOS, F. S. NOVO ENSINO MÉDIO: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 23, p. 1-27, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5786. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio**. 07 mai. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacaosocial/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio>. Acesso em 25 jun. 2023.

REDE BRASIL ATUAL. **30M traz segundo tsunami pela educação em duas semanas. 30 mai. 2019**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/edu->

cacao/30m-traz-segundo-tsunami-pela-educacao-em-duas-semanas/. Acesso em: 24 jun. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 12 ago. 2024

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. de C. (2020). O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista SimbioLogias**, 12(17), p. 67-84. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

UBES. **Nota da UBES sobre a Consulta Pública do Novo Ensino Médio**. 18 ago. 2023. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/nota-da-ubes-consulta-publica-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

UNE. **Terceiro tsunami da educação leva 100 mil a Paulista e 1,5 milhão no país**. 13 ago. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/terceiro-tsunami-da-educacao-leva-100-mil-a-paulista-e-15-mil-milhao-no-pais/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.024

O PNAIC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO MEIO RURAL EM CASTANHAL-PA

Aldenize Melo da Silva¹

RESUMO

Esta pesquisa trata-se de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tem como objetivo compreender a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a educação no campo no Município de Castanhal-PA nas escolas municipais: Roberto Remigi, Paulo Freire e Santa Terezinha. A fim de analisar se a política de formação continuada de professores dialoga com a realidade do campo e avaliar se a formação do PNAIC é metodologicamente adequada ao meio rural. Partindo dos nomeados estudos elegeu-se a abordagem qualitativa, bem como o método Estudo de Caso, possuindo os tipos de pesquisa documental e bibliográfica. A técnica de coleta de dados foi entrevista com roteiro de doze questões semiestruturadas. Os sujeitos informantes da pesquisa foram seis professores atuantes de 2º e 3º ano e de 1º ao 3º ano de classes multisseriadas das séries iniciais. Conclui-se, com base no estudo realizado nas escolas pesquisadas, que o PNAIC possui importância para a educação no campo. Tanto para formação dos educadores quanto para alfabetização dos alunos, pois traz ensinamentos pelos quais os professores podem melhorar seus conhecimentos com intuito de alfabetizar seus alunos na idade certa. Analisou-se de acordo com os relatos dos sujeitos informantes da pesquisa, que a política de formação de professores do PNAIC dialoga com a realidade do campo, porque é voltada para professores de classes multisseriadas com estudos teóricos e práticos diferenciados e apropriados para a realidade vivida no campo. Todavia, verificou-se que dentre as teorias e práticas da formação dos docentes das classes de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais, nem todas as discussões e atividades desenvol-

1 Mestra do Curso de Educação da Universidade Federal - UFPA, aldenizepedag@gmail.com;

vidas condizem com a realidade do campo, pois é a mesma formação voltada para professores da zona rural e zona urbana.

Palavras-chave: Formação, PNAIC, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetivou-se compreender a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a educação no campo no Município de Castanhal-PA, nas escolas municipais: Roberto Remigi, Paulo Freire e Santa Terezinha. A fim de analisar se a política de formação de professores do PNAIC dialoga com a realidade do campo e avaliar se a formação do PNAIC é metodologicamente adequada ao meio rural.

Desde o início da graduação em Pedagogia pretendia-se investigar sobre alguma política pública educacional, ao ter estudado sobre uma disciplina de Política Educacional esse desejo ficou ainda maior. E com as vivências de realização de atividades em escolas do meio rural no Município de Castanhal promovidas através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e os eventos com temáticas voltadas para a educação no campo, foram peças chave para seguir a investigação da formação de professores atuantes na zona rural, participantes da formação continuada no PNAIC. E esta pesquisa realizada no meio rural é fruto das experiências vivenciadas através do PIBID.

As políticas públicas educacionais são essenciais para o desenvolvimento da educação de um país. Tendo em vista que o Estado ocupa um papel importante nesse processo, pois requer suas tomadas de decisões concernentes a liberação de investimentos para a educação.

Para a população do campo esse acesso à educação sempre foi acanhado com ensino desprendido dos saberes do campo, sua identidade e cultura. Com currículos e conteúdos urbanocêntricos, e o ensino da cidade sendo estendido para o campo. Na formação de professores as metodologias em sua maioria não contemplam a realidade dos sujeitos do campo e consequentemente os docentes levam esses ensinamentos para os alunos.

Desse modo, este estudo visa investigar a importância da formação continuada de professores participantes do PNAIC em escolas da zona rural da rede pública municipal de Castanhal-PA, bem como promover um diálogo sobre a formação proposta aos professores do campo como sendo os executores do processo educacional.

A pesquisa discorre sobre o PNAIC, o mesmo se inicia através da portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC) com

o objetivo de alfabetizar os alunos até os oito anos de idade, esses alunos correspondem ao 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. O desenvolvimento educacional para formação continuada de professores dentro do Pacto ocorre em períodos organizados e em parcerias com Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. O grupo de educadores que fazem parte desde a formação até a prática pedagógica é formado por coordenadores, supervisores, orientadores, formadores, e professores alfabetizadores (Brasil, 2012).

Para desenvolvimento desta pesquisa foram usados referenciais teóricos na perspectiva de dialogar a cerca da temática escolhida, dentre os autores citados no texto destacam-se Arroyo (2007), Alencar (2010), Caldart *et al.* (2012), Soares (2003), dentre outros. Nesse sentido, esses referenciais foram de grande relevância como subsídio para desenvolvimento deste estudo.

Na perspectiva de focalizar sobre a formação dos professores por meio do PNAIC, a pesquisa realizou-se em três escolas com seis professores do meio rural da rede pública municipal de Castanha-PA. Essas escolas e professores obtiveram esse critério de seleção por se tratar de instituições do campo, as quais as coletas dos dados deveriam ser satisfatórias e de conformidade com a temática deste trabalho.

METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, a mesma tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada, normalmente por meio de um trabalho de campo. Os dados coletados são predominantemente descritivos, levando em consideração que o material obtido nesta pesquisa é predominante em descrições de pessoas (Romão, 2004).

Dentre os tipos de pesquisas usados neste trabalho destaca-se a Pesquisa Documental “tem como fonte documentos no sentido amplo, além de documentos impressos também outras fontes documentais poderão ser utilizadas, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais” (Severino, 2007, p. 122-123). A partir dos documentos necessários para a pesquisa, tendo-os em mãos, deverão ser utilizados para a análise, e apropriar-se das informações

essenciais, e satisfatórias para o trabalho de pesquisa desenvolvido (Severino, 2007).

A Pesquisa Bibliográfica desenvolvida neste estudo consistiu, como relata Severino (2007, p. 122), na realização a partir do “registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros e artigos”. Nesse aspecto, foi necessária a pesquisa de autores que discutem as temáticas debatidas no intuito de fundamentar toda a pesquisa desenvolvida.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista, a mesma é um instrumento usado para atingir os objetivos da pesquisa. Pode ser desenvolvida com questões estruturadas ou semiestruturadas. Se a pesquisa pede uma entrevista semiestruturada, como foi o caso desta pesquisa, não se pode perder de vista o foco do estudo e o tipo de informação necessária (Szymanski; Almeida; Prandini, 2004).

Os sujeitos informantes da pesquisa foram duas professoras na escola Roberto Remigi, três professoras na escola Paulo Freire e uma professora na escola Santa Teresinha no município de Castanhal-PA. O total referido de docentes investigados partiu da ideia que seguiu o critério de participação dos mesmos no processo de formação continuada através do PNAIC, e por se tratar de professores que já atuaram nas turmas do ciclo de alfabetização e nas classes multisseriadas.

Na escola Roberto Remigi as docentes selecionadas exerceram a docência nas séries correspondentes ao ciclo de alfabetização de 2º e 3º. Já na escola Paulo Freire a escolha de três docentes aconteceu devido uma ter atuado em classe multisseriada de 1º ao 3º, uma docente no 3º ano e uma docente no 2º ano das séries iniciais. Na escola Santa Teresinha uma docente somente atuante de turma com classe multisseriada de 1º ao 3º.

As seis professoras entrevistadas nesta pesquisa tiveram seus nomes preservados sigilosamente, por isso, foram usados nomes fictícios sendo denominadas como: Amélia, Raimunda, Antônia, Francisca, Dolores e Helena, com a faixa etária de 30 a 42 anos. O tempo de atuação na educação das docentes varia de 05 a 14 anos. A formação das docentes foi em Pedagogia com excessão de uma professora tendo formação em Licenciatura em Educação do Campo, sendo que três das docentes possuem especialidades em: relações étnico-raciais, gestão escolar e educação do campo.

O ambiente em que aconteceu a pesquisa está situado no Município de Castanhal. A cidade de Castanhal consiste em um Município brasileiro do Estado

do Pará, se localiza no norte brasileiro, distante 68 km da capital estadual Belém. Sua população está estimada em 189.784 habitantes, um geral de 418 escolas na rede pública e privada, 2.457 professores, 98.180 alunos matriculados no ensino regular (IBGE, 2015).

Os locais onde se realizaram a pesquisa são: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Roberto Remigi situada no assentamento João Batista, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire no Assentamento Cupiúba e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha na Agrovila Bacuri, todas localizadas na zona rural do Município de Castanhal. Esses ambientes de pesquisa foram selecionados para investigar a formação no PNAIC repassada aos docentes dessas instituições. A escolha originou-se por se tratar de uma análise da eficácia desse Programa de Governo, no campo, uma realidade bem diferente do processo educacional da cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A FORMAÇÃO NO PNAIC E IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo, resultado de grandes lutas dos movimentos sociais, vai de encontro de um modelo de educação ligado às políticas educacionais, dando visibilidade para formação vinculada com um sistema de ensino que busque encontrar - se com as possíveis adequações das peculiaridades da vida rural para a garantia de direitos de aprendizagem. Ao contrário disso, essa educação opõe-se a um padrão de educação que desvaloriza os sujeitos do campo, repetidas vezes classificados como inferiores e as áreas rurais consideradas como espaço atrasado.

Os movimentos sociais são agentes determinantes na busca da política de formação de educadores do campo. Essa política estar sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação existente entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais, movimentos pelos quais sua participação nos direitos de formação para os sujeitos atuantes no ambiente rural tem sido necessariamente importante (Caldart *et al.*, 2012).

Essa educação supracitada destina-se para atender as mais variadas populações rurais e suas formas de viver e produzir como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentados, ribeirinhos, acampados, qui-

lombolas, indígenas, caiçaras, dentre outros. E inclusive as escolas que estão situadas no meio desses grupos de indivíduos. Sabendo da heterogeneidade procedente da existência de vários povos dos ambientes rurais no Brasil, os saberes e a cultura esses povos trazem consigo. Essas escolas precisam assegurar os direitos de aprendizagem, e levar em consideração nas organizações curriculares em comum acordo com os objetivos do ensino os valores culturais de cada área rural (Brasil, 2015).

Nas formações continuadas o grande desafio de um programa governamental é não se tornar apenas um curso com modelos didáticos, mas acompanhar o desenvolvimento da proposta, bem como vivenciar as teorias estudadas, dirigir a autoavaliação e reflexão dos professores. Nesse cenário, de processo de formação continuada a cerca do PNAIC, as professoras relataram:

Ela se dá em encontros, tem o professor responsável, e acontecem¹ bimestralmente geralmente é uma semana nos períodos da manhã e tarde que passa de estudo, e durante essa semana a gente estuda alguns livros do acervo que vem (Francisca).

A formação era o dia todo, tinha uma rotina: apresentavam as matérias que a gente iria estudar naquele fascículo, tínhamos vários livros pra estudar e depois debater em grupo (Dolores).

Normalmente ficávamos um período de formação o que eu achava muito interessante na formação que além do estudo teórico a gente ganhou uma coleção de livros. Então a gente fazia o estudo daqueles textos e fazia também relatos de experiências (Helena).

Através dos discursos das professoras verifica-se que a maioria concorda de que a formação continuada atingida pelo PNAIC constitui-se em encontros e estudos de livros proporcionados pelo Programa. Os estudos teóricos essenciais na formação docente, no entanto, são de grande valor quando ocorrem os debates a cerca do que se estudou com outros indivíduos, pois contribui para uma troca de conhecimentos.

Nesta via de discussão, a formação recomendada pelos orientadores de estudo no Pacto se complementa com apenas três ciclos (um por ano) para cada professor dos respectivos três primeiros anos das séries iniciais com o objetivo de que no primeiro ano de formação deverão ser introduzidos os conteúdos; no segundo ano desenvolver o conteúdo: as habilidades e competências; e no terceiro ano busca consolidar os conhecimentos.

Nos encontros do PNAIC os docentes participantes do processo de formação estão munidos de seus conhecimentos já adquiridos durante a graduação,

embatem e somam juntamente com as técnicas e orientações dos formadores e coordenadores, revendo seus conceitos e metodologias, reformulando-os ou reafirmando-os para um melhor desempenho na aplicabilidade de atividades e técnicas, e os professores precisam compreender que esse conhecimento pode ser melhorado ou abandonado (Brasil, 2012).

A formação continuada recebida no PNAIC não é suficientemente eficaz para os professores alfabetizarem os alunos do campo conforme se pôde verificar na maioria dos discursos dos sujeitos da pesquisa, no entanto, possui uma importância ampla no processo de alfabetização e um meio pelo qual os professores podem de maneira significativa aprimorar seus conhecimentos para conseguir alfabetizar os alunos no campo.

Ela não é suficiente, o todo geral, mas contribui muito de forma bem significativa nesse processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos. E além dessa formação ele é um meio não é o fim, abre e dá um leque de oportunidades pra ti buscar novos conhecimentos pra você poder aprimorar melhor o seu trabalho (Francisca).

Suficiente não, eu creio que ela é um complemento, de experiência própria eu digo que serviu muito, foi útil para eu ampliar meus conhecimentos, mas ela em si não é o fim, é um meio (Dolores).

Acho que não é suficiente, mesmo porque o que acontecia eu sempre reclamei isso muito no PNAIC, eu acredito que a formação deveria acontecer antes do professor ir pra sala de aula, no início do ano, pra acompanhar mais de perto e termos esse auxílio (Helena).

O rumo que o Pacto proporciona na formação dos professores possui significativa contribuição como auxílio aos docentes no desenvolvimento da alfabetização, e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do meio rural. Mas, carece de um modelo de formação contínuo, que envolva os profissionais da educação para ampliar os conhecimentos, e por mais tempo, e consequentemente fornecer novas informações na intenção de aprimorar o trabalho na sala de aula. Visto que, a proposta do Pacto é sugerir umas séries de caminhos para conseguir alfabetizar os alunos na idade certa, e que essa formação não é suficiente para alfabetizar esses alunos.

Apesar da insuficiência do pacto no tocante a alfabetização os avanços dos alunos após os professores executarem métodos apreendidos na formação do Pacto são evidentemente existentes, o qual tem como objetivo alfabetizá-los na idade certa. Desenvolvendo a sequência didática pode-se ter a clareza e a possibilidade de fazer o diagnóstico do nível em que

esse aluno se encontra de alfabetização e entender que esse nível não é ruim, mas é o nível que a criança está, e que o professor precisa fazer o aluno avançar essa etapa e ter domínio de que instrumentos são adequados pra determinada etapa de desenvolvimento, nesse caso, consegue contribuir pra esse desenvolvimento [...] (Amélia).

[...] No 2º ano eu tive um pouco de dificuldade de trabalhar a questão da sequência didática, eles focam muito isso nas formações, porque requer dos alunos a questão da leitura, eles estão no período de leitura. Os resultados esperados demoram porque é trabalhoso executar questões que são propostas e cabe a nós dá um jeitinho de estar trabalhando (Raimunda).

A gente trabalhava muito a questão da leitura deleite, antes do PNAIC eu não tinha essa visão. A leitura deleite tinha uma rotina com os alunos, depois escolhia um livro e fazia essas leituras [...] e criaram esse hábito de ter essa leitura todos os dias eles melhoraram na leitura e o interesse pelo livro (Helena).

Nos procedimentos de assimilação da língua escrita é comum detectar alunos com diferença de níveis de aprendizagem e no andamento da leitura nas turmas iniciais do ciclo de alfabetização (Brasil, 2015). Seguindo essa concepção, primeiramente vale ressaltar que os direitos na aprendizagem dos alunos são evidentes e que, por isso, focar na leitura, como é no caso dos alunos que estão nesse período, revela que os métodos vieram de modo satisfatório contribuir para desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual.

O Pacto, em suas técnicas formativas, veio complementar o ensino no processo de apropriação da língua escrita. A alfabetização, dentre seus vários aspectos, vem de modo a tornar os professores capazes de enfrentar o grave e frequente fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (Soares, 2003).

Através das sequências didáticas apreendidas os professores repassaram de maneira mais prazerosa os métodos como, por exemplo, a “leitura deleite”, assim, valorizar a questão da leitura na sala de aula, e conseguir detectar os níveis de alfabetização dos alunos, como aponta o texto acima. Importante na alfabetização, o saber ler e escrever, assim como o letramento, saber fazer uso do que se escreve e se ler, é essencial para os discentes avançarem na aprendizagem ao adquirir o gosto pela leitura e pelo livro didático.

O PNAIC trouxe como contribuições metodologias aos professores para alfabetizar os alunos, que são vistas de maneira positiva, e têm causado bons resultados como é o caso das sequências didáticas, onde no texto abaixo será relatado:

A compreensão da sequência didática, os professores estudam há muito tempo, mas a todo o momento é preciso rever conteúdos e metodologias. Então a sequência didática foi muito boa porque os professores são estimulados a planejar de forma interdisciplinar [...] (Amélia).

Eu sou uma professora antes e depois do PNAIC, porque antes me prendia naquele plano de aula ali enxuto. Depois do Pacto, eu aprendi a elaborar sequência didática e aprender trabalhar de maneira interdisciplinar que tanto se falava quando eu estudava pedagogia, mas só vim colocar em prática depois do PNAIC [...] (Francisca).

Antes do PNAIC eu trabalhava muito o plano de aula e meio isolado e o PNAIC trouxe uma visão de sequência didática [...]. Essa ideia possibilitou para os alunos perceber que os conhecimentos se entrelaçam e um depende do outro. Dentro de um determinado tema dá pra trabalhar a matemática, português, ciências. E eu percebi nas crianças que elas iam conectando. E o conhecimento toma uma dimensão de importância e de interligação (Helena).

Mais a frente das sequências didáticas que o programa de formação já vinha trazendo aos professores alfabetizadores, o Pacto passa a trabalhar como proposta e eixo de formação, a interdisciplinaridade, como detectado no texto acima, na perspectiva do letramento, a partir do ano de 2015. A Secretaria de Educação Básica (SEB) analisa a alfabetização sob a ótica de ser complexo e interdisciplinar (Brasil, 2016). Na essência da leitura e escrita Soares (2003) assinala que a criança aprende a ler e escrever no contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, nessa linha de raciocínio a criança consegue ser alfabetizada, mas a alfabetização tem que estar interdependente com o letramento. E, além disso, viabilizar um projeto que evidencie essa harmonização com a interdisciplinaridade, e buscar nas comunidades rurais assuntos relacionados à dinâmica social do trabalho e o desenvolvimento no campo.

A língua escrita e a oralidade ocupam papel importante na construção social, além de fazer parte da expressão cultural de um povo (Iturra, 1997). Dessa forma, o processo de ensino e letramento requer uma ligação com a cultura dos povos do campo, tendo em vista considerar as variedades linguísticas existentes, considerar a construção social da linguagem dos indivíduos e ajudá-los na aquisição desses conhecimentos, a partir do homem do campo.

O PNAIC E A IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO

A formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. E, como modelo de formação, o parâmetro urbano foi estendido para o campo, as experiências urbanas, os currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho e baixo salário, os problemas que acompanham a formação de professores continuada e em serviço (Alencar, 2010).

Assumindo como horizonte a dimensão educativa, percebe-se que o meio rural tem estado de um jeito secundário em relação às prioridades em termos de políticas educacionais. Estas políticas foram sendo definidas em função das necessidades de avanço do capital e na dicotomia existente entre campo e cidade (Ribeiro; Albuquerque, 2015).

Os princípios da educação do campo vão desde as lutas por uma educação que se propõe para os sujeitos no campo como pelas lutas por políticas públicas, sobre esse assunto, Caldart *et al.* (2012) vem afirmar que a educação do campo se estabelece como luta social que busca o ingresso dos camponeses à educação e não a uma educação desqualificada ou somente em seu nome. A Educação do Campo não é para nem somente com, mas sim, dos indivíduos camponeses [...].

Os princípios pedagógicos da educação do campo são aqueles princípios que vão relacionar a realidade, a questão da organização social, é o trabalho a cultura (Amélia).

A educação do campo sempre foca a questão da realidade do aluno, o que ele trás, as vivências, essa valorização a gente não pode esquecer jamais, eles tem uma relação próxima com a questão da agricultura e valorizar a terra (Raimunda).

Eu acredito que seja a identidade, é um dos princípios do campo a identidade daquele povo, daquela comunidade, a cultura, o meio onde vive, de onde vieram, em que trabalham... (Antônia).

Na concepção das docentes entrevistadas os princípios da educação do campo estão relacionados com a organização social, a cultura, o trabalho, a realidade dos sujeitos do campo. Desse modo, a educação do campo está apoiada na luta dos camponeses pela terra, trabalho e moradia buscando reconhecer os direitos camponeses como direito de todo cidadão, assim como a educação, um direito de todo cidadão e dever do Estado como fortalece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A educação dos camponeses é um direito de obter um ensino que

esteja ligado com sua própria vivência para contribuir no fortalecimento de sua identidade e cultura.

É na esfera da prática dos movimentos sociais que a Educação do Campo procura espaços articulados entre o Estado e a sociedade civil organizada, contudo mostrando e buscando progredir o processo de reconhecimento dos direitos dos povos do campo à educação, assim também estimular as buscas por práticas pedagógicas que venham contribuir a partir das práticas já existentes, para a formação dos sujeitos camponeses (Brasil, 2015).

A formação docente jamais pode estar desligada das experiências culturais, históricas e sociais que os alunos do campo adquiriram pelo processo de construção da sociedade em que está inserido, o reconhecimento desses aspectos colabora para a educação em conformidade com sua identidade, pois valoriza aquilo que cada grupo social é em sua particularidade.

A formação inicial como, por exemplo, a graduação e o magistério são fundamentais para o exercício do educador profissional tanto no campo como na cidade. A presença de algum debate sobre Educação do Campo e sobre seus princípios ao longo dessa formação para os docentes que exercem a profissão no campo sem dúvida é essencial. Afinal, irão lidar com essa realidade.

Constitui-me em escola de assentamento, a pedagogia do movimento permitiu total formação, fiz uma licenciatura que foi voltada pra educação do campo (Licenciatura em Educação do Campo) faço parte do coletivo de educação do campo do MST que também é uma formação constante e o PIBID outro espaço de formação em educação do campo (Amélia).

Já tive disciplina com o nome educação do campo, tivemos vivências em escolas da zona rural que possibilitou esse conhecimento, conhecer que o professor trouxe esse conhecimento de diferenciar o urbano do rural (Raimunda).

Eu já vim participar mais desta discussão agora, depois que eu entrei na educação do campo. Antes, a gente tinha uma disciplina, não lembro agora, o professor chegou a abordar essa questão. Nessa época estava discutindo muito a educação rural, era uma discussão muito pequena [...] (Helena).

Pode-se perceber que algumas componentes da pesquisa apresentaram ter alguma formação voltada para o campo, e participaram de algum debate ou tiveram disciplina ao longo da formação inicial, no entanto, as demais professoras não possuíram nenhuma espécie de debate sobre os princípios da educação

do campo. As formações com assuntos do campo para essas docentes vieram acontecer nas formações continuadas do PNAIC.

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, formação da maioria das docentes entrevistadas, foi uma grande deficiência a inexistência dessa discussão sobre Educação do Campo. Mesmo porque o período em que as professoras se formaram essa discussão era bem tímida, e a concepção que se tinha sobre o campo tratava-se da educação rural como discorre no texto.

Atualmente existem discussões maiores no que se refere ao campo, fruto de grandes lutas dos camponeses, na educação rural os sujeitos vistos como um quintal da cidade, e que o modelo educacional da cidade era estendido para o campo, e os povos do campo tinham que se adaptar à realidade urbana, passa a ter outra extensão. Nesse ponto de vista, existe uma alteração de paradigma que, além de transformar a denominação da educação rural para educação do campo, transforma a visão de campo, as diretrizes e os princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao rural brasileiro. O campo nesse cenário deixa de ser uma sombra da área urbana, sem ser notado, sem direito, sem valorização e “passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, a identidade, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo” (Alencar, 2010).

Importante na formação inicial e continuada os debates e estudos a cerca da educação do campo são de grande valor para os professores, pois nem todos os concluintes das Licenciaturas atuarão no ensino da cidade. Das significantes contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo professor da educação básica com certeza destaca-se o reconhecimento dos saberes do trabalho, da terra, dos conhecimentos já adquiridos, e das ações coletivas sociais, e autenticar esses saberes como componentes teóricos e práticos dos currículos educacionais (Caldart *et al.*, 2012).

A formação proporcionada pelo Pacto traz discussões sobre o campo, consequentemente o diálogo torna-se existente entre as teorias do Pacto com os princípios da educação do campo, como fica nítido em metade dos discursos das docentes entrevistadas. Ter um olhar voltado para a cultura do campo e possuir instruções voltadas para o campo, está fundamentado na concepção das docentes esse diálogo. Adquirir experiências quando passa a vivenciar os costumes no campo e compartilhá-las como relatos de experiências são eficazes na formação continuada.

Em partes, pois tinha que ser uma formação mais voltada a esses princípios (Antônia). Apenas em uns livros que vieram abranger de forma melhor, dialogar com princípios da educação do campo, fora isso não (Francisca).

Eu creio que quando ele busca e visa interferir, por exemplo, nas políticas públicas do campo já é um diálogo. E também voltado pra própria cultura, e quando se propõe a ter um olhar voltado pra essa cultura é uma forma de diálogo. Eu vi isso na formação a nossa orientadora teve experiências no campo e isso facilitou muito [...] (Dolores).

Acredito que sim, porque trata de algumas instruções voltadas para o campo (Helena).

Outro aspecto relevante apresentado nos discursos que corresponde as demais pesquisadas diz respeito ao diálogo que o PNAIC consegue promover com os princípios da educação do campo apenas em partes, ou seja, busca trazer uma formação fragmentada em comparação com a magnitude proporcionada pela Educação do Campo e seus princípios.

Todavia, nas formações continuadas os conhecimentos colocados devem exercer uma função dialética permitindo o favorecimento do diálogo entre as disciplinas estudadas e as habituais experiências do campo dos alunos e sua comunidade ao qual está inserido. Sabe-se que a educação do campo está relacionada às políticas públicas, aos direitos à organização social, a identidade, ao trabalho, uma dinâmica social do campo.

Os princípios da Educação do Campo estão sempre protagonizados para as lutas das melhorias da educação em áreas específicas de reforma agrária comandadas especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pela conquista dessa educação para um conjunto de trabalhadores. Essas lutas abrangem também as políticas públicas que venham garantir aos camponeses a concretude dos direitos à educação, à escola e, sobretudo, uma educação do campo e no campo (Caldart et al., 2012).

A política de formação de professores do PNAIC leva em consideração a realidade dos sujeitos vivida no campo, conforme é destacado no texto. Sobre a relevância de contemplar essa realidade, os sujeitos informantes da pesquisa ao serem questionados responderam:

Sim, pois as professoras que fazem parte do grupo de formação de educação do campo a sequência didática é diferenciada, os textos bases pra leitura [...] (Amélia).

No último ano de minha participação na formação foi que teve essa preocupação em separar professores de área urbana da zona rural, e vendo

que tendo isto foi uma demanda que quando a gente conversava na sala de aula diziam: ah! Isso não tem na minha escola, isso é urbano, isso não é rural. Depois que os formadores se preocuparam em trazer uma atividade voltada para o campo. Porque a gente ficava só vendo os outros, é só urbano (Raimunda).

Dentro dos cadernos tem o caderno da educação do campo. Há uma preocupação, por exemplo, o que acontece no campo?! Aqui na escola o que vemos que é frequente?! Nas escolas do campo se trabalha a multis-série e por isso tem as turmas de professores dessas classes (Helena).

Desta feita, compreender que a formação precisa seguir os parâmetros de educação e realidade de vivências do campo, essa questão remete uma discussão sobre a formação que vem mostrar, a partir dos relatos no texto supracitado, que o Pacto considera a importância da realidade dos sujeitos no campo de forma mais valorativa quando vem abordar a formação para professores de classes multisseriadas, com sequências didáticas diferenciadas e com cadernos de estudos favoráveis aos estudos a cerca do campo.

É certo que as pessoas que vivem no campo têm o direito de ter uma educação de qualidade, no local onde elas vivem: a educação no campo; sem precisar se deslocar para outros lugares. E ter uma educação do campo: que dialogue com sua realidade. E, por isso, a formação deve está incrementada com essa realidade.

A educação, como processo de escolarização, precisa estar inseparável da realidade dos indivíduos camponeses e a formação docente deve também seguir essa perspectiva. Isso quer dizer que nesse processo de escolarização necessita integrar a escolarização à qualificação profissional; os saberes escolares ao conhecimento da realidade, e com os conhecimentos de experiência de vida que esse aluno já possui (Alencar, 2010).

Os conteúdos da formação no PNAIC que são repassados aos professores alfabetizadores do campo buscam abordar a identidade dos sujeitos dos camponeses de modo generalizado, dessa maneira os conteúdos são trabalhados. Trazem o conteúdo de forma geral [...] (Amélia).

Falam pra gente trabalhar de acordo [...] com o cotidiano deles (Antônia).

O conteúdo é geral, nós aqui do campo vamos procurando adequar com a cultura deles [...] (Francisca).

Em partes, porque cada campo tem sua própria cultura, sua própria vivência, mas ajudou porque apresentou alguns requisitos que eu não estava por dentro, então foi muito bom pra eu esclarecer algumas políticas do

campo. Ajuda a ter uma visão ampla, mas ao mesmo tempo periférica (Dolores).

Ainda que um discurso presente nas conversas das docentes de os conteúdos serem repassados de maneira geral, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. Entretanto, a palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas de formação e nos ordenamentos legais, mostra que o campo é notado como o outro lugar, os habitantes do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores como a outra instituição e os outros professores (Arroyo, 2007). Assim como nos ordenamentos legais, no processo de formação do PNAIC os conteúdos que são repassados surgem com os depoimentos de que devem ter a adequação com a cultura ou o cotidiano dos alunos do campo. Essa responsabilidade é dada aos professores alfabetizadores.

Dando prosseguimento, na concepção de Arroyo (2007, p. 170) “a falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo”. Essa ausência de políticas para a educação dos povos do campo compromete sua identidade, a mesma condiz com uma ameaça de acabamento das tradições, da cultura, dos saberes adquiridos se comparar com a força do agronegócio. As políticas de educação têm tomado um rumo diferente tendo em vista um modelo que busca colocar as populações do meio rural na cidade para desvalorizar a identidade e trazê-los para o mercado de trabalho.

De acordo ainda com o autor, pensar em políticas de formação específicas de formação de educadores e educadoras é imprescindível quando se trata da formação dos professores que atuarão no campo. Deve ser inserida no currículo de formação pedagógica e conseqüentemente repassado aos sujeitos envolvidos nesse processo a sua valorização identitária, isso compete aos costumes, à tradição camponesa, os saberes que possuem e o modo como convivem uns com os outros. Nas políticas educacionais precisa juntar um projeto de campo, o mesmo procura estabelecer o desenvolvimento dos sujeitos no campo, envolvendo suas especificidades, e ligado com uma educação que lhes é de direito.

O PNAIC em termos de formação proporciona para os docentes do campo de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais uma formação abrangente de um modo geral juntando tanto o campo como a cidade. Em algumas disciplinas e

metodologias é que as discussões vão para a educação do campo. E as turmas de formação de professores do campo são demandadas a participar de uma orientação que junta o docente da área urbana e rural. As turmas com formação específica e voltada exclusivamente para o campo só acontece com os educadores de classes multisseriadas.

É o geral a maioria são urbano eles não selecionam professores do campo, somos lançados numa turma lá, algumas discussões que eles puxam para o campo (Raimunda). Essa formação específica só para o campo foi só um livro que veio, no último acervo que nós recebemos que foi trabalhado, o que tem de diferenciado é só com turma de multissérie. Nas turmas de 1º ao 3º ano as turmas são misturadas, de modo geral (Francisca). [...]

Eu sempre participava da turma multisseriada, mas eu percebo que mesmo diante da dimensão da propriedade que cada campo tem dava, assim, pra gente fazer um intercâmbio, porque vinham várias pessoas de campos diferentes e ali a gente juntava e montava um só. E geralmente as experiências que vinham nos fascículos de estudo eram de experiências vividas em outros campos do Brasil. Então a gente somava e dava pra fazer uma interação muito boa (Dolores).

Partindo da análise sobre a formação específica para o campo o que se busca é uma formação que venha compreender e levar em consideração as especificidades, e que isso venha refletir no ensino designados aos discentes do campo. Arroyo (2007) destaca que conhecer a centralidade da terra na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos é essencial nessa formação, do contrário, um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do espaço e das especificidades que os indivíduos historicamente construíram.

Nessa perspectiva, a formação e conseqüentemente o ensino devem seguir um caminho que alcance e dê visibilidade às especificidades dos educadores e educadoras. Para que isso se concretize de fato, a formação específica para o campo seria adequada a existência de escolas no campo e que funcione a partir do corpo docente do campo e no campo. O autor descreve também que a carência de professores oriundos da zona rural e que vivam juntamente com os povos dessa comunidade é uma das causas de precariedade da educação no campo.

Então, a formação logo carece de centralizar esses saberes para a formação dos educadores do campo, bem como introduzir os conhecimentos a

respeito da construção histórica das escolas do meio rural, as lutas pela terra, o agronegócio e a agricultura familiar, a reforma agrária e o que veio acontecendo ao longo da história no campo, os educadores precisam saber e conhecer a história do campo, onde trabalham, para poderem repassar essas informações aos estudantes.

A FORMAÇÃO NO PNAIC PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Nos documentos orientadores do MEC existe uma formação que vai para além dos professores de classes de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais, essa formação também envolve os professores que ministram em classes com multi-idades, as orientações acontecem para professores com classes multisseriadas. Essa formação é desenvolvida para nortear, de modo específico, o ensino na multissérie, que nos momentos de formação são identificados como sendo do campo e, por isso, requer uma orientação desta dimensão.

[...] Foi uma das turmas que mais eu vi rendimento e interação de todas as apresentações. Os professores alfabetizadores que são do campo são muito voltados, eles buscam estar trabalhando essa relação do campo, então levamos muitas experiências pra estar trocando, e, para os professores que tem classes multisseriadas tem uma formação voltada para o campo (Francisca).

Era mais na prática, e tínhamos também que estudar os teóricos, que embasar autores que falam do campo como, por exemplo, Miguel Arroyo, Mônica Molina e Paulo Freire (Dolores).

Conforme as informações obtidas e apresentadas nos depoimentos acima, por estarem envolvidas com alunos de multissérie, as professoras participaram da formação do grupo de Educação do Campo. Já as demais docentes relataram o motivo de estarem juntamente com as professoras da zona urbana por não atuarem como professoras de classes multisseriadas, e por isso, não receberam a formação exclusivamente destinada para os profissionais da Educação do Campo.

Nessa linha de discussão observa-se que a formação do PNAIC ofertada aos professores da zona rural de classes multisseriadas como sendo especificamente considerados como “o grupo de professores do campo”, deveria ser também destinada ao outro grupo de educadores do campo. Uma formação

que contemple os educadores do campo, suas peculiaridades, bem como as particularidades e especificidades dos sujeitos do campo.

Compreende-se que no campo muitos professores de turmas multisseriadas enfrentam dificuldades quanto ao planejamento pelo fato de trabalharem em turmas que reúnem várias séries simultaneamente, situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado (Hage, 2006).

Procedendo com a menção de Hage (2006), para enfrentamento dessas dificuldades de ensino no caso de direcionar o processo pedagógico, os professores se sentem angustiados, principalmente quando se deparam com a idealização da multissérie debaixo de uma visão de várias séries juntas numa mesma classe, e têm que elaborar tantos planos e estratégias de ensino, e avaliação diferenciados conforme as séries reunidas na turma.

Dessa maneira, diante dos desafios que esses educadores de classes multisseriadas enfrentam em realizar atividades na sala de aula, no entanto, as metodologias e os livros didáticos em sua maioria vindos do Pacto buscam, de modo geral, valorizar os sujeitos do campo, seus conhecimentos e suas experiências culturais.

Os materiais didáticos disponíveis para a formação dos professores no PNAIC são adequados com as necessidades dos alunos do campo. Dentre os materiais que chegam para os professores trabalharem nas escolas, têm alguns livros específicos para o campo, e também existem os que não são específicos. Buscam trazer as teorias, conteúdos e metodologias de maneira geral, compete a cada professor exercitar na sala de aula. Sobre essa discussão, as docentes descreveram:

Tem literaturas infantis para cada turma, vem caixas com materiais para 1º, 2º e 3º anos, tem os livros de apoio do professor e tem jogos também. Trata de modo geral os conteúdos do campo, vai da abordagem do professor, se vai fazer ligação com a realidade do campo e de sua capacidade de criar e ser dinâmico (Amélia).

Já tem cerca de dois anos os livros didáticos que são voltados para o campo, uma coleção. No primeiro ano que assumi a turma não tinha, era no geral, de modo urbano e com já três anos trabalhamos com os livros. Vinham os livros que era para o campo, mas não teve uma formação voltada e cabe a nós adaptar, eles sempre afirmavam (Raimunda).

Existem literaturas, mas que tratam de maneira geral (Antônia).

Nota-se que as propostas dos cadernos destinados para formação de educadores do campo buscam vir ao encontro com as necessidades dos sujeitos do campo. Compreende-se que, na realidade, os materiais utilizados ainda estão um pouco longe de atender as necessidades e particularidades dos alunos do campo, e isso tem provocado questionamentos em relação a ter que aceitar um currículo com modelo de urbano dentro das escolas do campo (Ribas; Antunes, 2015). Os materiais didáticos carecem priorizar o atendimento das necessidades dos povos procedentes do campo. Esta afirmação compreende a um ensinamento com ferramentas que valorizem as singularidades das populações do meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com base nos estudos realizados nas escolas pesquisadas, que o PNAIC possui grande importância para a educação no campo. Tanto para formação dos educadores quanto para alfabetização dos alunos, pois traz ensinamentos e técnicas pelas quais os professores podem melhorar seus conhecimentos com intuito de alfabetizar seus alunos na idade certa.

Analisou-se de acordo com os relatos dos sujeitos informantes da pesquisa, que a política de formação de professores do PNAIC dialoga com a realidade do campo, porque é voltada para professores de classes multisseriadas com estudos teóricos e práticos diferenciados e apropriados para a realidade vivida no campo.

Verificou-se que dentre as teorias e práticas da formação dos docentes das classes de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais (classes separadas), nem todas as discussões e atividades desenvolvidas condizem com a realidade do campo, pois é a mesma formação voltada para professores da zona rural e zona urbana.

Avaliou-se que as metodologias do PNAIC repassadas através da formação de professores do campo propõem metodologias adequadas para o meio rural. Porém, não atende todas as expectativas do campo.

Este trabalho possibilitou a concepção no sentido de que é fundamental nas formações continuadas do Pacto o entrelaçamento entre teorias e práticas estudadas com os saberes, a identidade, cultura, vivências e especificidades dos povos do campo.

Ademais essa formação deve ser proporcionada a todos os educadores do campo das séries do ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Recife: Ci. & Tróp., v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em:<file:///C:/Users/Paulo/Downloads/868-932-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n.72, p.157-176, 2007. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de Novembro de 2017.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC, SEB, 2016.

ROMÃO, Cesár. Abordagens qualitativas de pesquisa. 2004. Disponível em: <http://www.cesarromao.com.br/redator/item24132.html>. Acesso em: 20 de Outubro de 2017.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional – UFPA. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em: 15 de Março de 2018.

RIBAS, Juliana da Rosa. ANTUNES, Helenise Sangoi. O caderno de educação no campo: possibilidades de reflexão sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Políticas 57 Educativas, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 104-118, 2015 – ISSN: 1982- 3207. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/56224/34807>. Acesso em: 28 de Março de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. rev. e atual, São Paulo: Cortez, 2007.

SZYMANSKI, H. (org); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília, Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa, v. 4).

IBGE: 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 04 de Novembro de 2017.

CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) In: FERNANDES, Bernardo Mançano. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. UFMG: Revista Brasileira de Educação, nº 162, p. 5-17, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2018.

ITURRA, Raul. A oralidade e escrita na construção social. Educação, Sociedade e Cultura. Porto: Afrontamento nº 8, p. 7-20, 1997a.

RIBEIRO, Simone. ALBUQUERQUE, Andrea Serpa de. Educação do campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Educação em foco. Juiz de Fora, edição especial. p. 45-61. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2956/66>>. Acesso: em 20 de Fevereiro de 2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.025

FORMAÇÃO HUMANA E MÚSICA: UMA POSSIBILIDADE DE CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO

Nádia Terezinha Leocádio Campos¹
Fernanda Sampaio de Almeida²

RESUMO

A presente pesquisa busca evidenciar a partir de uma revisão de literatura, o conceito de formação humana, e como a arte, especialmente a música, pode ser utilizada como ferramenta para a construção de um processo humanizador. Para isso autores como Freire (1996), Rodrigues (2001), Adorno (2010), Freitas (2010), Foucault (2010), Severino (2010) e Röhr (2010; 2013) que discutem como a complexidade da dimensão humana e a produção de conhecimento foram substituídas por técnicas limitantes. A racionalidade técnica passou a ocupar os focos de aprendizagem perpetuando seus conceitos no cerne da formação dos sujeitos. Dessa forma, pelas consequências advindas desse modelo de formação, como principalmente a desumanização, discutir as questões humanas tornou-se e torna-se necessário para a construção de princípios voltados aos ideias de formação no contexto contemporâneo. Elegemos a música como a linguagem artística a ser utilizada nesta pesquisa, mas entendemos que a arte, como um todo, se enquadra em uma prática essencialmente humana, trazendo a cultura através da expressão com característica de todas as sociedades como um meio de promoção da formação humana (SWANWICK 1979;2003). Utilizaremos os pressupostos Vygostky (2007) para discutir a relação de formação no processo de interação da musicalização com os indivíduos, os conceitos e o contexto. A Diante das análises das pesquisas e dos autores, foi possível concluir o quanto as discussões são necessárias para que haja maior conscientização e todo grupo escolar a condição humana. Devido todo contexto de desumanização

1 Mestranda pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, nadia.cammpos@aluno.ufop.edu.br;

2 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, fernandasampaiodealmeida@gmail.com.

posto, buscar tais reflexões é um caminho para o não conformismo e transformação da realidade educacional que esperamos.

Palavras-chave: Formação Humana, Música, Ensino, Educação.

INTRODUÇÃO

Diante das discussões educacionais e seus desafios, fatores políticos, sociais e econômicos são evidentes nas problemáticas que se formam. Mas dentro de todas essas dimensões a questão humana está presente, pois todas as relações e discussões envolvem caminhos, pensamentos, ordenamentos e reflexões sobre o ser humano e para o ser humano. Dessa forma, as discussões sobre formação humana tornam-se necessárias considerando a forma que olhar humano é direcionado. Entendo que esse olhar pode se inverter às questões que fogem a própria humanidade, a discussão se torna ainda mais precisa.

Nesse sentido, autores como Freire (1996), Rodrigues (2001), Adorno (2010), Freitas (2010), Foucault (2010), Severino (2010) e Röhr (2010; 2013) passaram a discutir como a complexidade da dimensão humana e a produção de conhecimento foram substituídas por técnicas limitantes. A racionalidade técnica passou a ocupar os focos de aprendizagem perpetuando seus conceitos no cerne da formação dos sujeitos. Dessa forma, pelas consequências advindas desse modelo de formação, como principalmente a desumanização, discutir as questões humanas tornou-se e torna-se necessário para a construção de princípios voltados às ideias da condição humana no contexto contemporâneo. (ADORNO 2010)

Inseridos nessa problemática, a pesquisa em questão busca evidenciar, através de uma revisão de literatura, os conceitos de formação humana e como a arte, especialmente a música, pode ser utilizada como ferramenta para a construção de um processo humanizador (SWANWICK 2003; PAYNTER; ASTON, 1970; SERAFINE 1993). Utilizaremos os pressupostos Vygostky (2007) para discutir a relação de formação no processo de interação da musicalização com os indivíduos, os conceitos e o contexto. Considerando que a aprendizagem parte do processo histórico-cultural e o ser humano aprende a ser nesse processo contínuo de formação social.

Elegemos a música como a linguagem artística a ser utilizada nesta pesquisa, mas entendemos que a arte, como um todo, se enquadra em uma prática essencialmente humana, trazendo a cultura através da expressão com característica de todas as sociedades como um meio de promoção da humanização (MARX 2017).

Segundo Santos; Carregnato (2019) a desvalorização da Arte como componente curricular tem relação com a pedagogia tecnicista, devido a

incompatibilidade de objetivos de formação, sendo considerada uma atividade secundária e inútil. Não se trata de especificar as aulas de Arte como o meio mais efetivo para inserir as discussões sobre formação humana, mas pelo seu potencial formativo, essa área pode se tornar ponte de propostas de intertextualidade e interdisciplinaridade para a formação dos sujeitos em formação humana.

FORMAÇÃO HUMANA EM REVISÃO

A revisão de literatura foi feita no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores: “Formação humana”. Foram analisados 50 trabalhos, considerando os anos de 2000-2020, respeitando a ordem de busca. Os principais autores citados nas discussões sobre formação humana foram analisados considerando suas críticas a formação que suplanta a condição humana.

Adorno foi um dos pensadores do século XX dentre os frankfurtianos que passaram a analisar as consequências da visão educacional utópica do iluminismo para a sociedade, criticando a razão instrumental. Segundo Adorno (2010, p.8), a educação começou a passar por uma crise que não se limitava a escola, mas a própria formação humana, considerando a colapso da formação cultural dos indivíduos dentro dessa nova lógica da racionalidade, que na verdade, é em si mesma irracional (ADORNO, 2010, p. 25). Nesse sentido a educação assume a forma de mercadoria convertendo-se em semiformação, suplantando a capacidade reflexão, levando o ser humano ao conformismo do pensamento hegemônico. (ADORNO, 2010, p. 34). Como contraproposta, Adorno (2010, p.11) discute a necessidade vincular a Educação a cultura, uma vez que esse saber não pode estar relacionado a formação congelada em categorias fixas, pois isolados, o sentido se perde e fortalece a ideologia dominante que promove uma formação regressiva. Segundo Adorno (2010, p.12), do mesmo modo que ocorre com a cultura, a sociedade contemporânea não oferece um terreno fértil para a formação legítima, salienta-se assim o papel da educação na família, escola e universidade a tarefa de resistência para o não fortalecimento do conformismo. (ADORNO, 1995, p.144).

Discutindo a formação humana pelos pressupostos de Marx (2017), temos o processo educativo relacionado ao trabalho, que diz sobre à reprodução da vida desde as comunidades primitivas, em que a educação ocorria ao longo da própria existência humana. Apesar de Marx não tratar a formação humana de

forma específica, ele traz o conceito da plena formação humana através da omni-lateralidade (MARX 2017) sendo a possibilidade do ser humano ir além dentro de suas necessidades materiais e espirituais, para a formação do ser social. Mas pelo modo de vida limitador que o capitalismo propõe, a exploração do homem pelo homem, o excedente de produção e a propriedade privada, o ser humano passa a viver um processo de desumanização. (CASTRO 2019)

Segundo Lira (2015) assim como o nascimento humano não garante o desenvolvimento de um ser humano, nem todo ato educacional é capaz de promover a humanização do ser. De acordo com Röhr (2010) a humanização “seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual” (p.17). A espiritualidade em Röhr não se refere a religião, mas a espiritualidade por dentro da visão integral de ser humano, que promove a humanização. A espiritualidade passa pelo processo de libertação e emancipação do homem pelas amarras internas e externas e a fé necessária se refere aos aspectos humanos como: “a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, o diálogo, o justo, o belo, o uno” (RÖHR 2010, p.22).

Freire (1996) e Severino (2010) corroboram com a ideia de uma educação para a autonomia, considerando que o ser humano não foi feito para ser preenchido, mas sim para se reconstruir criativamente, ainda que haja condicionantes, a capacidade do indivíduo de escolher os rumos por ele mesmo amplia a sua humanidade. Segundo Freire (1996, p. 45) educar é preparar o indivíduo para agir politicamente em seu meio, ao que promove a vocação principal do indivíduo de ser mais. Mas a educação na modernidade tem se caracterizado pela articulação das demandas de formação para a cidadania e de qualificação para a produtividade social, sintetizando uma pedagogia a serviço dos interesses utilitários (FREIRE 2005; RODRIGUES 2001). Dessa forma segundo Freire, “não pode haver reflexão e ação fora da relação homem realidade” (FREIRE 2005, p.17) é necessário que haja uma inserção do indivíduo no meio através de problematizações que levam à compreensão da superação da realidade.

Foucault também contribuiu nas discussões sobre formação humana, através do cuidado de si como uma arte de viver ou como governo da própria vida. Considerando que as práticas relativas ao cuidado de si redimensionam as relações entre a política e a ética sem fazer apelo a regras transcendentais, princípios formais ou universalidades racionais, se deslocando das fronteiras da razão pedagógica (TENÓRIO, 2013, p.37). Assim segundo Foucault “indagando

as multiplicidades das experiências com a verdade no âmbito das chamadas práticas ou técnicas de si". (FOUCAULT, 2011, p.13)

Dessa forma, tal exercício implica no esforço dos indivíduos em constituírem a si mesmos como sujeitos éticos e políticos de suas próprias ações, rompendo com a racionalidade técnica. Dando indícios para uma formação que esteja mais alinhada as questões éticas do ser humano, uma pedagogia que emerge da experiência de transformação vivida nas relações que estabelecemos com o saber e conosco mesmos como sujeitos desse saber (TENÓRIO, 2013, p.37). Freitas (2010) também corrobora com essa discussão, considerando que por meio das técnicas de si, "descortina-se outro modo de exercer o governo da razão educativa pelo cuidado ético da verdade e pelo exercício refletido da liberdade." (2010, p. 8)

Portanto, diante dos autores citados podemos concluir que as discussões sobre formação humana são recorrentes e seus ideias estão voltados a contradição das características que se relacionam a racionalidade técnica de forma limite a capacidade dos seres humanos.

A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL COMO FORMAÇÃO HUMANA

A teoria histórico cultural tem como expoente Vygotsky e seus seguidores Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979). Os estudos de Vigostky seguiram as premissas do método dialético com o objetivo de identificar as mudanças qualitativas do comportamento. Essas mudanças ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social, resultando em grandes reflexões sobre o campo educacional e seu papel na aprendizagem. (REGO 2001)

Segundo Rego (2001) os principais pontos relacionados as ideias de Vygostky diz respeito a compreensão da construção das características tipicamente humanas como um resultado da interação dialética do homem e seu meio cultural. Desse modo, o desenvolvimento humano não se torna imutável e universal, pois ele se relaciona diretamente com a cultura, constituição da natureza humana. Segundo Leontiev (1978) cada indivíduo aprende a ser um homem, pois o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade, ainda é preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV 1978).

Através da cultura são desenvolvidos instrumentos técnicos e sistemas de signos historicamente construídos que fazem toda mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um exemplo de signo mediador, pois carrega todos os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Segundo Vygotsky (2007, p. 20) o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa e essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Portanto, os pressupostos de Vygotsky nos ajudam a compreender de que forma ocorre a interação na aprendizagem, considerado o conhecimento historicamente estabelecido e a relação do indivíduo com o conhecimento mediado por outro. Assim, justificamos através da interação e dos recursos mediadores, no caso que se trata da pesquisa a música, pode evidenciar a compreensão da realidade e a construção de conhecimento dentro das discussões sobre formação humana.

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA

Mizukami (1986), analisa o papel do professor em relação a uma abordagem humanista, e para a autora, por meio de tal abordagem, o professor se apresenta como um facilitador dos processos de aprendizagem, em uma relação horizontal, EU e TU. A partir desta visão, o aluno é o centro do processo e atua de forma ativa em um ambiente democrático. O professor atua como facilitador do processo e de forma geral a avaliação está centrada na auto avaliação.

Severino (2016) analisa que para falar sobre educação humanizadora é necessário pensar a formação dos professores que serão sujeitos deste processo. A autonomia pode ser considerada como centro essencial para a formação humanizadora, tanto para professores como para alunos. Ainda de acordo com Severino (2016) a Educação Musical Humanizadora pode contribuir para relações sociais mais sensíveis e humanas.

Autores ligados à educação musical, como Swanwick (2003, p. 66) buscam valorizar a autonomia do aluno e seus conhecimentos musicais prévios ao afirmar que

cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música, eles são bem familiarizados com ela, embora

não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno. (SWANWICK, 2003, p. 66)

Tal abordagem pode ser aproximada à perspectiva sociocultural defendida Vygotsky, que leva em conta o contexto do aluno, sua experiência e vivências. Swanwick (2003), fala em considerar o discurso do aluno e Serafine (1993) versa sobre a importância das vivências significativas em música pelo sujeito. Essa visão aproxima aluno e professor e pode criar laços essenciais para o desenvolvimento musical expressivo da criança.

Freire (1996) afirma que todas as vozes têm espaço e devem ser ouvidas, o educador e educando constroem o conhecimento coletivamente, nesse sentido, o processo de desenvolvimento é ativo e busca a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Assim, podemos pensar em uma construção de uma pedagogia musical da autonomia baseada em parcerias e colaboração. Ressaltando a máxima de Freire (2014) sobre nossa condição de aprender estar relacionada a comunhão, em que ninguém educa a si e ninguém educa ninguém. Tal postura, humanizada, é percebida em espaços para musicalização onde o contexto e o gosto dos sujeitos são respeitados sem que o educador deixe de buscar ampliá-los.

Um dos norteadores fundamentais de Paulo Freire (1996, p. 47) no que diz respeito a essa abordagem da pedagogia da autonomia diz que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. Freire (1996) defende que o educador deve ir ao encontro dos educandos, se mostrando aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa de educar.

Swanwick (2003) corrobora com tal ideia quando afirma que

ensino sem afetividade, análise sem intuição, habilidades artísticas sem prazer estético; esta é a receita para um desastre educacional. Uma ação sem sentido é pior que a falta de atividade, e leva à confusão e à apatia. Mas uma atividade significativa gera seus próprios modelos e motiva o aluno, tornando-o assim, independente do professor. Afinal de contas, não há outra maneira. (SWANWICK, 2003, p.)

Esta abordagem valoriza o processo e oferece condições para que sejam construídas vivências musicais, John Paynter corrobora com essas ideias quando propõe uma educação musical integral. Dessa forma, há uma defesa da música para todos, priorizando o ensino musical por meio de envolvimento ativo dos sujeitos com a música, e essa interação sujeito/objeto é apontada muitas vezes como explicação para o desenvolvimento do conhecimento.

Analisando alguns modelos de Educação Musical, que pudessem ser aplicados de acordo com a Educação Musical Humanizadora, entendemos que o modelo CLASP atende às demandas. Em seu modelo C(L)A(S)P, Swanwick (1979) prioriza o ensino da música através do envolvimento direto dos sujeitos que se desenvolvem musicalmente por meio de atividades de composição, apreciação e execução musical/ performance (atividades centrais), apoiado na literatura e na técnica do instrumento (atividades periféricas). De acordo com Weiland (2007, p. 5):

Swanwick propôs uma integração, bem como certa hierarquia a partir das cinco atividades musicais: composição, apreciação, performance, estudos de literatura e técnica, no qual anunciou o Modelo C(L)A(S)P. A sigla C(L)A(S)P refere-se a atividades de composição – C (Composition), apreciação – A (Audition) e performance – P (Performance) também denominada de execução, como atividades centrais, ao lado de atividades de suporte, periféricas como aquisição de habilidades ou habilidades técnicas – S (Skill acquisition) e estudos sobre a literatura musical – L (Literature). Os parênteses na sigla indicam que estas atividades assinaladas são periféricas.

Swanwick (1979) defende um equilíbrio da técnica e da literatura como atividades periféricas, para tornar a aula de instrumento menos focada em habilidades técnicas e motoras e, com isso, contribuir para o desenvolvimento musical do aluno como um todo. Essa abordagem, assim como a Educação Humanizadora, pretende que o aluno seja capaz de construir o seu caminho musical de maneira ativa, quando coloca a técnica em segundo plano, traz a criatividade como parte principal do processo de aquisição da linguagem musical.

Tal proposta indicada por Swanwick (1979), traz uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Está presente no Modelo uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência nas três moda-

lidades centrais deve ser priorizada, auxiliada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S).

De acordo com Swanwick (2002, p. 42), essas atividades/modalidades são integradas e o desenvolvimento em uma delas se reflete na outra.

Isto se dá porque o produto relevante de uma atividade é a aquisição de conhecimento musical, que não se resume simplesmente em saber teoria ou conceitos, ou saber que Beethoven escreveu 9 sinfonias – isto é conhecimento sobre música, e não de música [...] Conhecimento de música corresponde ao entendimento do funcionamento dos elementos da música como linguagem: as dimensões referentes aos materiais sonoros, ao caráter expressivo e à estrutura, conduzindo à valorização da música como discurso simbólico relevante tanto a nível pessoal quanto coletivo.

Dessa forma, a atividade musical passa a ser uma construção do indivíduo com o meio, criando possibilidades de significância que se refletem em sua formação humana. Paynter e Aston (1970) dizem que a experiência de vivência musical mais significativa se dá efetivamente no momento da criação, defendendo a construção de notações não-convencionais após a composição. Para os autores, a execução é importante, porém, é somente através da criação que o sujeito forma e se apropria de uma consciência musical, “o primeiro passo deve ser o entendimento do meio e seu potencial. Nós somente podemos descobrir isso através do experimento criativo” (PAYNTER; ASTON, 1970)

Swanwick (2003) destaca três princípios de Educação Musical, os quais devem ser evidenciados nas práticas, pois propiciam uma Educação Musical Humanizadora ao considerar a música como discurso, ao considerar o discurso musical dos sujeitos e ao priorizar a fluência musical para criação do todo. O respeito ao discurso dos sujeitos, por exemplo, pode ser considerado um marco encontrado quando analisamos propostas de Educação Humanizadora. A fluência musical, deve ser observada desde o início do desenvolvimento musical, quando se trata de uma Educação Musical Humanizadora, pois “precede a leitura e escrita musical” (Swanwick 2003, p.69). Esse respeito ao discurso musical do aluno é reforçado, por exemplo, quando a participação do sujeito na escolha do repertório a ser trabalhado durante as aulas é incentivada. A escolha do repertório também pode ser utilizada como momento de socialização e transmissão do gosto musical para que haja a fruição da música como um todo.

Portanto, através da educação humanizadora a formação plena do sujeito se desvincula das técnicas limitantes ao considerar as questões próprias dos

seres humanos. Dessa forma, a partir das discussões sobre educação humanizadora, é possível refletir sobre um fazer musical que contemple a participação dos pares e o respeito a condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Diante das análises das pesquisas e dos autores, foi possível concluir o quanto as discussões são necessárias para que haja maior conscientização e todo grupo escolar a condição humana. Devido todo contexto de desumanização posto, buscar tais reflexões é um caminho para o não conformismo e transformação da realidade educacional que esperamos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Theodor. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; A.S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

CASTRO, Vanessa. Mariano. de. *A FORMAÇÃO HUMANA SOB O JUGO DO CAPITAL*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco 2015. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará 2019.

FOUCAULT, Michael. *O Governo de Si e dos Outros*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexandre. Simão. O Cuidado de Si como articulador de uma nova relação entre Educação e Espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org) In: Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. Livro III: o processo global de produção capitalista*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. London: Cambridge University Press, 1970.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. *Educ. Soc.*, Campinas, v.22, n.76, 2001

RÖHR, Ferdinand. *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Universitária da UFPE, 2010.

_____. Ferdinand. *Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SANTOS, Mateus. Silva. dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. *DAPesquisa*. Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019. ISSN 1808-3129.

SERAFINE, Mary. Louise. *Cognition in music*. New York, 1983

SEVERINO, Antonio. Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, p. 153-164, 2010.

SEVERINO, Natália. Búrigo. Educadores formadores: o desafio para a formação de educadores musicais. *Educação*. Batatais, v. 6, n. 2, p. 69-86, 2016.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 4/5, nov. 1994.

_____, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TENÓRIO, Rosa. Maria. Farias. *Vozes femininas e processos de formação humana: entre as flores do café e os espinhos da vida*. Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

WEILAND, Renate. Lizana. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.026

AS INFLUÊNCIAS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E O RECURSO HUMANO COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

Fernanda Sampaio de Almeida¹
Nádia Terezinha Leocádio Campos²

RESUMO

A presente pesquisa busca discutir, através de uma revisão de literatura, as implicações das problemáticas da desigualdade social nas escolas e como o processo de socialização e o recurso humano podem ser uma das lentes para se ampliar o olhar dos problemas escolares. Para a discussão utilizaremos os autores como Bourdieu (1998), Nogueira, Piotto e Nogueira (2021), Reis e Nogueira (2021), Jesus (2018) e Érnica e Batista (2012), para falar da implicância da desigualdade social na realidade escolar. Autores como Berger e Berger (1990) e Lahire (1997) nos ajudarão na discussão sobre a importância do processo de socialização, e por fim utilizaremos a pesquisa de Perpétuo e Coutrim (2022) para referendar a importância do recurso humano como agente de transformação da realidade escolar. Por fim, conclui-se que analisar as problemáticas sociais e sua influência na escola é uma proposta para refletirmos sobre os caminhos da sociedade e o papel do ser humano em todo contexto. Importante ressaltar que não se trata de uma forma conclusiva ou simplista para a resolução dos problemas dos contextos educacionais, mas sim um ponto de reflexão diante de toda complexidade para a própria questão de si e do recurso humano como agente transformador. As discussões apresentadas apontam a novos horizontes e reflexões para ao caminho de uma boa educação.

Palavras-chave: Sociologia da Educação, Desigualdade Social, Recurso Humano.

1 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, fernandasampaiodealmeida@gmail.com;

2 Mestranda pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, nadia.campos@aluno.ufop.edu.br.

INTRODUÇÃO

As discussões ao redor das problemáticas escolares não se limitam a análises isoladas, uma vez que suas razões são multifatoriais. Mas analisar essa realidade partindo de um ponto específico que se relacione a sociedade, pode-se pensar em caminho para compreender que as razões estão nas nuances dos indivíduos que passam com suas diferenças sociais, econômicas, culturais e políticas. Dessa forma, a sociedade se torna lente para ampliar as miudezas dos problemas escolares, não de forma determinista, mas de forma reflexiva e transformadora.

A presente pesquisa busca discutir, através de uma revisão de literatura, as implicações das problemáticas da desigualdade social nas escolas e como o processo de socialização e o recurso humano podem ser uma das lentes para se ampliar o olhar dos problemas escolares.

Para a discussão utilizaremos os autores como Bourdieu (1998), Nogueira, Piotto e Nogueira (2021), Reis e Nogueira (2021), Jesus (2018) e Êrnica e Batista (2012), para falar da implicância da desigualdade social na realidade escolar. Autores como Berger e Berger (1990) e Lahire (1997) nos ajudarão na discussão sobre a importância do processo de socialização, e por fim utilizaremos a pesquisa de Perpétuo e Coutrim (2022) para referendar a importância do recurso humano como agente de transformação da realidade escolar.

Importante contextualizarmos o surgimento da Sociologia da Educação, que remota ao final da década de 60 e o início da década de 70 com as transformações referentes ao pós guerra, a ascensão econômica e tecnológica. Nesse sentido, o papel da escola foi aliciado como importante ferramenta de produção e reprodução social devido ao crescimento demográfico (NOGUEIRA 1990).

O público aumentou e foi necessário criar bases para a sua formação, uma vez que seu caráter era de baixa instrução. Mas, o clima de otimismo passa a ceder lugar ao desencanto devido as problemáticas que surgem no início da década de 70, com toda contradição do movimento através da recessão econômica, a eminência de movimentos sociais e a luta por direitos civis (NOGUEIRA 1990).

Todo esse contexto suscitou a discussão para a compreensão da realidade escolar e sua interação com a sociedade, uma vez que o movimento de contestação e questionamento sobre as estruturas sociais foram endossados. Dessa forma, as questões sociais foram vistas com relevância, pois tornou-se

necessário responder às indagações que se criavam na sociedade em processo de reconstrução, em plena mutação social e em vias de modernização. Assim, segundo Nogueira (1990) o tema da mudança social passa a ser o principal ponto de discussão dessa nova disciplina, apontando sempre novos desafios e compreensões

Portanto, analisar as problemáticas sociais e sua influência na escola é uma proposta para refletirmos sobre os caminhos da sociedade e o papel do ser humano em todo contexto. Importante ressaltar que não se trata de uma forma conclusiva ou simplista para a resolução dos problemas dos contextos educacionais, mas sim um ponto de reflexão diante de toda complexidade para a própria questão de si e do recurso humano como agente transformador.

DESIGUALDADES SOCIAIS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

As marcas das desigualdades sociais acompanham os sujeitos por razões econômicas, políticas, sociais ou culturais. Por tais motivos, os sujeitos são cercados de viverem as oportunidades e desfrutarem do conhecimento humano como direito de vida.

Bourdieu (1998) em seu livro “os excluídos do interior” discute sobre como as condições socioeconômicas afetam o desempenho e as oportunidades escolares dos indivíduos culturalmente diferentes. Através de uma abordagem estruturalista, Bourdieu (1998) passa a compreender como a Educação apresenta características de perpetuação e de reprodução social, devido ao maior capital econômico e cultural de famílias privilegiadas. Assim, há um maior investimento de recursos educacionais aos seus descendentes, o que confere vantagens significativas em relação as famílias que apresentam menor capital econômico e cultural.

Nesse entrono, a conjuntura educacional se forma por influências de padrões normativos e valores que se remetem a cultura dominante. Dessa forma, os grupos que não se enquadram na realidade de oportunidades e recursos são excluídos e desvalorizados culturalmente, principalmente no ambiente escolar. As oportunidades escolares passam a ser menos acessíveis e impedem a possibilidade de uma mobilização social em detrimento de uma manutenção social.

Piotto e Nogueira (2021) também atribuem o sentido da desigualdade social na escola a partir da diferenciação do capital cultural dos sujeitos. Segundo Piotto e Nogueira (2021) o acesso ao capital cultural que os indivíduos de família

privilegiadas têm, garantem um maior acesso aos recursos culturais. Nesse sentido, devido a ampliação de conhecimento de mundo, os processos de conexões ao aprendizado são diferentes a esses sujeitos, o que por consequência garante um maior sucesso escolar.

Segundo Piotto e Nogueira (2021), a escola ajuda na reprodução dos padrões dominantes, ainda que de forma não intencional ao manter currículos, métodos de ensino e comportamentos que privilegiam os indivíduos que tem maior capital cultural alinhado à cultura hegemônica. Assim, os sujeitos que não correspondem a tais expectativas são culpados e deslocados da dinâmica escolar, ocasionando o afastamento da escola e a falta de motivação para a vivência acadêmica e mudança de realidade social.

Èrnica e Rodrigues (2012) trazem uma discussão referente as desigualdades sociais em contextos metropolitanos, uma vez que os estudantes provenientes de famílias de baixa renda apresentam dificuldades adicionais ao acesso e as oportunidades escolares. Os autores citam tais dificuldades relacionando-as desde questões voltadas a moradia até a distribuição de renda ao financiamento escolar, uma vez que escolas localizadas em áreas privilegiadas são mais visíveis ao poder público.

Reis e Nogueira (2021) discutem o contexto da escolarização nos meios rurais e atribuem maiores desafios, pois há uma grande distância para se alcançar os recursos básicos de sobrevivência. Dessa forma, sem os recursos básicos que mantem a dignidade e os direitos aos seres humanos, pensar no engajamento educacional é um grande desafio, pois é inviável exigir algo além, se o mínimo não é garantido.

Jesus (2018) aborda a desigualdade social com o foco na questão racial, discutindo como grupos étnicos encontram barreias devido a discriminação e preconceitos perpetuados no ambiente escolar. A motivação aos estudos fica comprometida pela falta representatividade, fazendo com que os indivíduos se sintam não pertencentes ao ambiente, comprometendo seu sucesso escolar.

Lahire (1997) argumenta sobre o papel da transmissão familiar nas desigualdades, ressaltando que não se trata de um processo mecânico e uniforme, pois não se limita a recursos materiais, mas se estende aos recursos simbólicos e culturais. Dessa forma, a transmissão ocorre de forma sutil envolvendo várias relações que permeiam as famílias, influenciando os indivíduos em suas trajetórias educacionais e profissionais. Importante ressaltar que a família interage com

outros espaços de socialização, ela não é o fator determinante, a escola e os meios de comunicação também influenciam a construção dos sujeitos.

Portanto, a desigualdade social influencia no desenvolvimento escolar dos sujeitos considerando o local onde mora até o grupo étnico em que fazem parte. Avaliar e refletir sobre essas questões é um papel que compete aos professores ao desenvolver suas ações dentro da escola e também do poder público ao investir em equiparações de desigualdades.

A IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO E DO RECURSO HUMANO

A socialização é um fator que promove a construção e perpetuação das ideias sociais. Assim, compreender esse processo se torna importante para reconhecermos as desigualdades e o que é comum a nós a partir do outro.

Segundo Berger e Berger (1990), a princípio, o nascimento de uma criança é marcado pelo contato com o próprio corpo e ambiente. As vibrações, vozes, cheiros, imagens, estimulam seus sentidos no universo da percepção de si e do ambiente físico. Mas o contato com as relações humanas não fica distantes dessa percepção e construção, dando início a construção social do ser.

Dessa forma, o contato passa a ser tão forte, que até mesmo os componentes não sociais são formados diretamente por relações sociais. O macrocosmo influencia no microcosmos dos sujeitos e perduram durante todo seu desenvolvimento. O contexto social influencia diretamente nas questões até mesmo fisiológica das crianças, como os autores Berger e Berger (1990) trazem um exemplo dos EUA, citando que “o nível de renda define se será uma mamadeira ou peito” (BERGER; BERGER 1990, p.203).

Dessa forma, o processo de socialização cria sentido aos valores, normas, crenças e comportamentos na sociedade por parte dos indivíduos. A formação da identidade e os processos de aprendizagem perpassam pelo constante encontro com a socialização, dando forma as desigualdades e expectativas de papéis sociais por parte dos contextos em que cada indivíduo é inserido. Nesses contextos, com os diversos contatos os indivíduos também criam as identidades coletivas, fazendo distinção de pertencimento a grupos que corroboram com seus valores.

No entanto, esse processo deve ser sempre avaliado junto ao contexto escolar para que haja maior compreensão das identidades individuais e coletivas que são formadas, perpetuadas e as que devem ser reformadas e rompidas

para uma educação que contemple a todos. Ressalta-se assim, a importância do ser humano, do olhar humano para todo o contexto. Segundo Berger e Berger (1990) só é possível falar de nós, ao interiorizarmos a voz do outro, se a mensagem de fora não for significativa e transformadora, reinaria o silêncio, só através do outro a descoberta e a transformação existem em nós mesmos.

Nesse sentido, considerando a influência humana e sua capacidade de transformar a realidade do outro, Lahire (1997) nos ajudam na discussão ao trazer a razão do improvável, considerando os resultados que são improváveis ou contrários as expectativas sociais e culturais dos sujeitos. Entendendo que apesar de todo contexto de socialização e influência, o sujeito consegue enxergar perspectivas que os levam a uma nova realidade. Lahire (2006) discute que há diversos meios de interação social, considerando que o processo de socialização não pode ser simplista ou reducionista.

Lahire (1997) sugerem que a razão do improvável está relacionada a construção de agência humana, sendo grupos ou ações individuais que tem a capacidade de contrariar as expectativas dominantes sobre uma determinada realidade em relação aos sujeitos. Assim, a reflexão sobre a razão do improvável se amplia nas análises sociológicas, pois as razões sociais passam a ser tratadas com a complexidade que as competem. Mas todas essas análises nos abrem a novas descobertas sobre como a ação humana é transformadora.

Como exemplo de um caso em que o agenciamento humano fez e faz diferença, temos o recente trabalho de Perpétuo e Coutim (2022), em que trazem o contexto de uma escola de sucesso em um contexto de vulnerabilidade e desafios socioeconômicos significativos. Diante de uma equipe altamente capacitada pelos seus pares, todo corpo pedagógico da escola se engajou na promoção de educação de qualidade aos sujeitos, ainda que as condições materiais da escola fossem deprimentes.

Os professores eram capazes de desenvolverem um ambiente acolhedor e prazeroso, utilizando todo conhecimento compartilhado para inovar na aprendizagem dos alunos de forma colaborativa e reflexiva. Essa prática só foi possível, pois havia capacitações, discussões teóricas pedagógicas e trocas de experiências, auxiliando e equiparando as compreensões dos professores frente as necessidades dos alunos. O recurso humano fez toda diferença no caso de sucesso, o investimento em vínculos afetivos, fortaleceu a equipe, os alunos e os familiares, criando um comprometimento com a causa de forma colaborativa e transformadora.

No entanto, o processo de socialização é uma construção importante a se atentar ao nos depararmos com as desigualdades sociais, pois é através dessa construção que o indivíduo se constitui. Mas juntamente com essa compreensão, temos a questão do recurso humano como uma possibilidade de transformação da realidade e mudança de sentido nas trajetórias que se formam frente as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se a importância de inserirmos as discussões sobre as desigualdades sociais nos ambientes educacionais. Na trajetória escolar, muitos alunos não conseguem compreender todas as dimensões e influências das desigualdades sociais em suas vidas, e por consequência não conseguem construir perspectivas de consciência sobre seus direitos. Dessa forma, através de um processo de conscientização de professores e alunos em relação a esses múltiplos espaços de desigualdades, podemos assim pensar em uma formação de sujeitos que compreendem seus direitos e garantias como requisito de existência.

Nesse sentido, o processo de socialização precisa ser levado em conta e refletido constantemente na ação, para que as atitudes construídas no âmbito social não sejam perpetuadoras de ideias voltados a desigualdade. Considerar os diversos meios que os indivíduos frequentam como formadores de seus valores também é algo que precisa ser considerado, mas que a escola não pode perder de vista o seu papel transformador de contrastar as realidades e oportunizar uma socialização heterogênea voltada à dignidade humana. A compreensão de que somos formados pelos exemplos dos outros e socializados pela compreensão que fazemos de si nessa relação, é o que deveria ser buscado para uma formação plena dos sujeitos.

Assim, vemos a total importância do recurso humano, mesmo sendo óbvio compreender a ação humana como transformadora no meio, ainda temos dificuldades de criamos reflexão na ação, pois o olhar verdadeiro para com o outro humana, que é igual em condição a si, pode promover a ampliação de visões e contemplação de uma transformação real. Da mesma forma que construímos abismo, podemos construir pontes que nos levam para caminhos além do provável, criando exemplos de escolas de sucesso por tratarem seres humanos

como seres de sucesso em sua constituição e em tudo que tem para aprender e por consequência compartilhar.

Portanto, não se trata de selecionar culpados ou determinar ações considerando que serão bem sucedidas, mas de trazeremos a reflexão a importância do ser humano para a construção de um mundo de igualdade e respeito à condição humana em todos seus contextos de existência.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter, BERGER, Brigitte. Socialização: Como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, Marialice M. & MARTINS, José de S. (org.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. (8ª ed. 2005), p. 243-256.

ÉRNICA, Maurício, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, v.146, 2012, 640-666.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e228514, 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos Eficientes na Produção do Fracasso Escolar de Jovens Negros: Estereótipos, silenciamento e invisibilização. Educação em Revista. Belo Horizonte|n.34|e167901|2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as condições do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990. PERPÉTUO, Sandra Maria; COUTRIM, Rosa Maria Exaltação. Alfabetização em Território Vulnerável: O caso de uma escola de sucesso. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 38, 2022.

PIOTTO, Débora C.; NOGUEIRA, Maria Alice. Tradução: Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

REIS, Maglaice M.; NOGUEIRA, Marlice de O. Escolarização em contextos rurais: a perspectiva das famílias. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 282-306, 2021.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.027

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: NARRATIVAS DE DISCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Daniely de Oliveira Lorenzon Pereira¹
Francielly Jacentink da Silva²
Ruth Sales Firme Moreira³
Jair Miranda de Paiva⁴

RESUMO

O neoliberalismo tem sido uma força dominante na política e economia global, influenciando esferas da vida social e privada, incluindo a educação. As discussões que sustentam a mudança na educação estão, cada vez mais, voltadas para uma necessidade mercadológica e a educação assume um lugar de transação econômica, que reduz o papel do aluno e do professor na relação educacional. Considerando essa mudança, o objetivo deste trabalho é investigar como as políticas e práticas neoliberais atravessam os modos de subjetivação de discentes do ensino médio de uma instituição pública localizada no norte do estado do Espírito Santo, bem como captar a percepção que possuem sobre competição e individualismo nas relações interpessoais, dinâmicas de poder e experiências educacionais. Utilizamos como

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), daniely.pereira@edu.ufes.br

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), francielly.j.silva@edu.ufes.br

3 Pedagogia no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). ruth.moreira@edu.ufes.br

4 Doutor em Educação (UFES, 2009), Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). jair.paiva@ufes.br

método a pesquisa exploratória qualitativa, a partir da entrevista semiestruturada com discentes da escola selecionada. Para análise dos dados construídos junto dos/as participantes da pesquisa utilizamos a análise de conteúdo, com construção de categorias de sentido não apriorísticos. Como resultados, temos que os/as estudantes percebem em seus cotidianos escolares a presença pungente de aspectos do neoliberalismo, principalmente no que toca à competitividade com seus pares e consigo mesmos, contudo, veem na escola uma oportunidade de ascensão e de mudança de condições materiais.

Palavras-chaves: Neoliberalismo, Subjetivação, Suspensão, Novos Inícios.

1 INTRODUÇÃO

O neoliberalismo tem sido uma força dominante na política e economia global, influenciando esferas da vida social e privada, incluindo a educação. Freitas (2017) destaca que nesse sistema econômico e de governo o Estado é visto apenas como um bom investidor, porém como um mau gestor. Desse modo, abre-se espaço para que iniciativas privadas possam gerir assuntos públicos, como é o caso da educação que, nos últimos vinte anos, tem sofrido bastante interferência de grupos empresariais dos quais pode-se citar o Movimento Todos pela Educação (Cóstola; Borghi, 2022), tendo como exemplo, no país, a última reforma em vigor do ensino médio, qual seja, a mudança ocorrida a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como lei do Novo Ensino Médio (NEM).

Considerando que as juventudes, de seus lugares sociais, quase não são ouvidas (Abramovay, 2003) e, no que toca à referida reforma não houve o garantimento de participação do grupo que seria diretamente atingido nas tomadas de decisão, é objetivo deste trabalho apresentar como as políticas e práticas neoliberais atravessam os modos de subjetivação de discentes do ensino médio de uma escola pública localizada no norte do estado do Espírito Santo, bem como, captar a percepção que possuem sobre se e como a competição e individualismo se manifestam nas relações interpessoais, nas dinâmicas de poder e nas experiências educacionais.

Embora, enquanto educadores/as, ocupamos um lugar de sujeitos do “saber” pedagógico, logo imbuídos de poder em dizer pelo outro, esta investigação justifica-se, ao contrário disso, documentar falas/vozes de estudantes, estando ao lado deles/as, seguindo a esteira de Foucault, ao lado quem aprendemos da “[...] indignidade de falar pelos outros” (Foucault, 1989, p. 43).

Ainda junto do pensamento do filósofo francês que, ao estudar o neoliberalismo não somente como sistema econômico, mas como uma racionalidade, defende a tese de que sujeitos neoliberais funcionam como empresários de si mesmos (Foucault, 2008). Essas pessoas acreditam serem livres para gerirem seu capital humano do qual, possivelmente, decorrerão rendas, quando, efetivamente, estão a serviço do interesse da governamentalidade neoliberal, isto é, como o estado se relaciona, pensa e faz pensar a sociedade. Dito em outras palavras, o Estado conduz a conduta da população mediante uma lógica e mercado, em que os sujeitos pensam estarem fazendo escolhas autônomas, porém,

estão a serviço por quem o Estado está atuando: economia neoliberal (Foucault, 2019).

Diferentemente do liberalismo clássico em que havia esferas intocadas, no neoliberalismo não há nada que escape dessa lógica. Além de haver uma crescente participação de grupos empresariais nas tomadas de decisão e legislação sobre a educação, a maneira como seus sujeitos e a forma de gerir a escola também estão funcionando mercadologicamente. Sobre esse tema, Biesta (2021) afirma que a linguagem da educação vem cedendo, cada vez mais, espaço à linguagem da aprendizagem - ambos conceitos discutidos por ele em sua obra *Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*.

Tratemos, primeiro, desta segunda para, então, podermos dissertar e defender a linguagem da aprendizagem como resposta e posicionamento. Segundo o educador belga, a linguagem da aprendizagem baseia-se na relação necessidade-provisão. Os/as estudantes já chegam aos/às professores/as com suas necessidades preconcebidas, quando o movimento deveria ser o contrário: primeiro, adentra-se no processo educacional e, junto de profissionais educadores/as, vão se delineando necessidades, projetos para vida. Ao contrário disto, a linguagem da aprendizagem vê no aluno um consumidor de produtos que docentes e instituições de ensino podem prover. Safatle, Júnior e Dunker (2020) argumentam que o neoliberalismo não apenas molda as estruturas econômicas e sociais, mas também influencia profundamente a subjetividade e o bem-estar psicológico dos indivíduos. As discussões que sustentam a mudança na educação estão, cada vez mais, voltadas para uma necessidade mercadológica e a educação assume um lugar de transação econômica, que reduz o papel do aprendiz e do professor na relação educacional.

Em contrapartida a essa perspectiva de ensino, Biesta (2021), convida-nos a retomar, não num tom saudosista, mas como um possível caminho de uma educação para a democracia, um modelo profissional de educação, ou seja, uma linguagem baseada na confiança (sem fundamento), violência (transcendental) e responsabilidade (sem conhecimento) que compõem o que o autor chama de linguagem da educação. “Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendiz está disposto a correr um risco” (Biesta, 2021, p. 45). Uma relação educacional tem como constituinte de sua linguagem uma confiança sem fundamento, pois, engajar-se nesse ato pressupõe correr risco e mudanças inesperadas, sendo, portanto, uma questão aberta.

Ao pensar o que é aprendizagem e, de maneira contrária a algumas correntes teóricas que a colocam como sendo a aquisição de algo externo e anterior ao indivíduo, se configurando como um resultado de um processo, Biesta convida-nos a pensar na aprendizagem como uma resposta ao que é “outro”, que nos incomoda, nos irrita. Essa resposta implica, por sua vez, que os/as discentes saibam em que posição estão no mundo. Desse modo, cabe à escola e profissionais da educação permitir que seus/as alunos/as venham ao mundo, isto é, “[...] entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional [...] responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é outro e por quem é outro [...]” (Biesta, 2021, p. 48). A solicitação dessa resposta envolve desafiar os/as jovens; por isso, a educação deve ser difícil. Essas questões que exigem dos/as estudantes uma resposta, e não qualquer resposta, os/as perturbam, acarretando numa violação que, inspirado na desconstrução do pensador francês Derrida, Biesta nomeia violência transcendental. Como educadores/as a gente sempre (inter) fere.

A reponsabilidade (sem conhecimento) se dirige de maneira mais direta aos/as educadores/as. Quando os/as estudantes chegam na escola, independentemente de classe social, orientação sexual, religião, gênero e afins, eles/as são responsabilidade nossa. Assim como é de suma importância que os/as jovens engajem primeiro na relação educacional para ir construindo e delineando necessidades a partir da interferência de profissionais da educação, cabe a estes/as se responsabilizarem pelas vidas que pisam o chão da escola, sem que antes saibam algo sobre os/as discentes. “Envolver-se em relações educacionais, ser um professor ou ser um educador, implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer” (Biesta, 2021, p. 51).

Fazendo assim, teremos a oportunidade de, em rede, inserir nossos/as jovens no mundo. Sobre esse papel da educação, nos amparamos nas contribuições da filósofa Hannah Arendt (2000) acerca da educação para pensarmos sobre no que deve consistir o ato de educar: inserir os jovens no mundo. De acordo com o pensamento da filósofa, mundo não se refere apenas à localização geográfica que ocupamos, mas às instituições que construímos ao longo de nossa caminhada enquanto humanidade (César; Duarte, 2010). Essa inserção, portanto, é a ponte que é feita entre o domínio privado do lar e o público, possibilitando novos inícios, pela palavra compartilhada entre pessoas e pela ação, esta que, no pensamento de Arendt é feita na presença de um outro, um

movimento na/da existência, um ato de deixar impressões na vida pelo desejo individual manifesto no coletivo (Arendt, 2007). A ação, portanto, é uma esfera da vida que nos diferencia enquanto humanidade e nos possibilita novos inícios (Biesta, 2021).

Nesse sentido, as instituições de ensino podem atuar de maneira a, pelo encontro dos recém-chegados com gerações anteriores, a criação de coisas novas, sem perder de vista os diferentes caminhos que os antecedem. Entendemos que a escola pode, ao suspender os sujeitos de ordens naturalizadas na sociedade, como a subjugação de gêneros, raças, classes, colocar todos/as num tempo comum, quando cada um/a é convidado a se colocar entre parêntesis e se concentrar em algo comum (Masschelein; Simons, 2014). Logo, o que há são ações compartilhadas pelo agir concretamente no mundo e pelo discurso.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública situada no norte do estado do Espírito Santo, utilizando como método a entrevista semiestruturada, aplicada a estudantes do ensino médio. As perguntas focaram na percepção dos discentes sobre competitividade, individualismo, poder e suas experiências dentro do ambiente educacional, em um contexto de influência neoliberal. A análise dos dados foi conduzida através de uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo, sem categorias pré-estabelecidas, permitindo que as falas dos participantes orientassem as conclusões. De forma preliminar, as entrevistas revelaram a percepção dos estudantes sobre a presença de valores neoliberais em suas práticas escolares, mas também destacaram a escola como um espaço ambíguo que, apesar dessas influências, ainda é visto como uma oportunidade de transformação social. Essas observações fornecem a base para as próximas seções, onde serão explorados com maior profundidade os impactos do neoliberalismo na subjetivação e nas práticas educacionais dos discentes.

2 METODOLOGIA

Como substrato investigativo, consideramos o caráter constitutivo da pesquisa exploratória e qualitativa das considerações das subjetividades e singularidades dos sujeitos, utilizando entrevista semiestruturada com quatro discentes do ensino médio da escola selecionada; os nomes utilizados para diferenciar cada participante são ficcionais e foram escolhidos de maneira aleatória. A abordagem exploratória e qualitativa justifica-se uma vez que partimos de um contexto mais amplo, qual seja, impactos do neoliberalismo na educa-

ção e partimos em direção a investigar como as práticas e políticas neoliberais influenciam os modos de subjetivação de estudantes do ensino médio em uma escola pública no norte do Espírito Santo. Desse modo, buscamos compreender experiências subjetivas dos alunos e como elas são moldadas por um contexto que prioriza o aperfeiçoamento constante, considera o sujeito e este considera a si como empresário de si mesmo, sem perder de vista, entretanto, um dos aspectos centrais da escola, que lhe diferencia em espaço-tempo e língua.

A seleção dos/as participantes deu-se pelos seguintes motivos: i) identificar-se como estudante do ensino médio; ii) estudante de escola pública do norte do Espírito Santo; e iii) ter interesse em contar suas histórias de vida no período escolar.

Tais participantes foram convidados/as por meio de convite enviado para a coordenação pedagógica da escola, que divulgou para os/as alunas e quatro de candidataram a participar, sendo no ato do convite encaminhado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos mesmos para ciência e assinatura. Após a devolutiva dos TCLEs assinados, foram agendadas as entrevistas. As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2024, de forma presencial e áudio-gravadas. As entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado, em que há a possibilidade de inclusão de questões complementares ao longo da entrevista, sendo dispostos por oito perguntas para movimentar o processo narrativo, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1. Roteiro semiestruturado

Grupo	Descrição das Perguntas
Apresentação	1-Consideramos que todas as entrevistas se iniciam com uma apresentação d(a)o entrevistad(a)o. Neste cenário poderia me dizer aspectos que toquem o como você se apresenta/identifica? (Pode citar características e aspectos identitários que te representam?)
	2-Você gostaria escolher um nome ficcional que será usado na nossa pesquisa? (O que levou você a escolher esse nome?)
Políticas e Práticas Neoliberais na Educação	3- Conte-me como é a sua experiência na escola até agora...
	4- Você acredita que a escola contribui ou promove políticas ou ações de competição entre os(as) alunos(as)? Você poderia contar uma ou duas histórias? (Se existe a percepção de competição na escola, como você se sente em relação a essas políticas? Que impactos você percebe que ela causa em sua relação com o seu estudo e com os seus colegas?)

Grupo	Descrição das Perguntas
Modos de Subjetivação	5- Você sente que a escola incentiva você a agir cooperativamente (de forma coletiva)? De que forma isso ocorre?
	6- Você sente alguma pressão/ competição com seus colegas? De onde vem?(professores, colegas, pais, autoexigência)? (Se existe pressão, como você lida com essa pressão?)
	7- Se pudesse mudar alguma coisa no sistema educacional atual no sentido de mais colaborativa, o que mudaria para melhorar a experiência dos estudantes?
Finalização	8- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que não foi abordada nas perguntas anteriores?

Fonte. Das Autoras

As entrevistas foram audiogravadas, sendo posteriormente transcritas com suporte do software Transkriptor®. No que toca à análise dos dados construídos ao lado dos/as alunos/as participantes da pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo com a construção de categorias de sentidos não apriorísticos, organizados segundo temas e sujeitos, colocando em ênfase que os/as participantes falaram de si e por si mesmos (Franco, 2008).

A transcrição das entrevistas foram organizadas, os conteúdos analisados constituíram em duas categorias, a saber: i) governamentalidade neoliberal e sua influência sobre a construção do conhecimento, ii) novos inícios, dinâmicas de poder e controle nas relações educacionais. Para construção desses grupos de sentidos, houve comparação entre os dados e literatura pertinente, dos quais tivemos em Hannah Arendt (2000), Foucault (2008), Masschelein e Simons (2014) e Biesta (2021) as principais contribuições teóricas que nos ajudou a pensar o papel da escola inserida no contexto neoliberal e o que a diferencia das demais instituições, isto é, o que pode o tempo *skholé* e a escola para seus sujeitos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa quatro estudantes de uma escola pública localizada no norte do Espírito Santo, cujas experiências ilustram a influência das práticas neoliberais no ambiente escolar. Suelly, de 18 anos, descreveu sua trajetória marcada pela transição desafiadora da educação online durante a pandemia para o ensino presencial na escola pública, enfrentando dificuldades de adaptação e percebendo uma competição implícita entre colegas, especialmente em relação às notas. No entanto, ela destacou que a escola promove

ações que incentivam a cooperação entre os alunos. Fernando, também de 19 anos, oriundo de um bairro periférico de São Mateus, percebeu a competição como algo motivador para si mesmo, mas reconheceu que, para outros colegas, esse aspecto poderia ser desmotivador. Ele valorizou o ambiente colaborativo da escola atual, que incentiva o trabalho em equipe e a ajuda mútua, favorecendo a construção de relações de apoio.

Hanna, de 18 anos, que possui diagnóstico de TDAH, relatou que as dificuldades educacionais foram influenciadas tanto por fatores familiares quanto pelo transtorno. Para ela, a escola funcionou como um espaço de acolhimento e refúgio dos problemas pessoais, embora reconheça que a competição possa ser desgastante e prejudicial à saúde mental, algo que ela tenta evitar. Por fim, Gabriel, de 17 anos, descreveu sua transição de uma escola particular para a escola pública, notando uma mudança significativa de um ambiente altamente competitivo para uma abordagem mais colaborativa, onde os professores incentivam o trabalho em grupo. Gabriel procurou focar em seu desempenho individual, evitando comparações e mantendo uma postura centrada no próprio aprendizado, destacando a importância de um ambiente educacional que favoreça a cooperação. Esses relatos evidenciam como os alunos percebem e vivenciam as pressões neoliberais no contexto educacional, equilibrando competitividade e solidariedade.

A partir das análises, foi possível identificar as operações de dois eixos discursivos: 1) **Governamentalidade neoliberal**, em que são apresentadas as formas como a lógica de mercado influencia a construção do conhecimento e o comportamento dos estudantes. Isso inclui práticas educacionais que priorizam a competição, o desempenho individual e a eficiência, moldando subjetividades voltadas para a autogestão e para a lógica do “empreendedor de si mesmo”. Nesse contexto, os estudantes são incentivados a ver o conhecimento como uma mercadoria, algo a ser adquirido para se obter vantagens competitivas, resultando em uma redução da educação ao nível de transação econômica. 2) **Novos inícios**, sendo discutidas as possibilidades de resistência e transformação, inspiradas pelo conceito de natalidade de Hannah Arendt, que sugere a capacidade de iniciar algo novo, mesmo em um contexto de dominação. Nesse eixo, a escola é entendida como um espaço de “skholé”, onde o tempo dedicado ao estudo e à reflexão não é orientado apenas para a produtividade, mas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da ação coletiva. Essa perspectiva permite vislumbrar a escola como um ambiente capaz de suspender as lógicas

mercadológicas, abrindo espaço para a criação de novas formas de convivência, relações de poder menos hierárquicas e práticas educativas que valorizam a pluralidade e o encontro com o outro. Aqui, o foco está em como as relações educacionais podem promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a criação de um espaço comum, onde novas formas de ação e pensamento possam emergir, desafiando as dinâmicas de controle e oferecendo possibilidades de renovação e emancipação para os sujeitos educados.

3.1 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Em contraponto às práticas neoliberais, utilizaremos como referencial teórico os trabalhos de Arendt (2000), Foucault (2008), e Masschelein e Simons (2014). Esses autores defendem que uma das responsabilidades fundamentais da educação é proporcionar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo. Para alcançar esse objetivo, é essencial que educadores e instituições de ensino se interessem genuinamente pelos pensamentos e sentimentos dos estudantes, permitindo que eles respondam de maneiras únicas e autênticas.

No que toca à governamentalidade neoliberal, ou seja, como o poder pensa e faz pensar-fazer, constituindo um *ethos* que está diretamente ligado à relação do sujeito consigo mesmo, a investigação aponta que os/as estudantes entrevistados demonstram se sentirem desconfortáveis quanto à aquisição de notas e desempenho, numa constante comparação com seus/as colegas, conforme apresentado na fala de Suelly:

“Eu vou falar o que eu percebo em mim e nos meus colegas. Dá bastante ansiedade, assim, você sempre faz o máximo para tentar ser melhor que outra pessoa. Não necessariamente melhor pra mim, melhorar porque eu tenho que me superar, mas sim porque eu tenho que ser melhor do que fulano. Então eu acho que dá bastante ansiedade e desconforto.”

Conforme Foucault (2008), o sujeito imbuído na lógica de mercado pensa ser um empresário de si mesmo (característica da governamentalidade neoliberal), estando sob sua responsabilidade a administração de seu capital do qual, supostamente, decorrerão rendas. A relação dos/as estudantes com seu desempenho pode ser pensada sob esse prisma, uma vez que eles/as trazem a responsabilidade para si mesmos/as quando se frustram, como indicado nas falas de Suelly: *“no meu caso, eu acho que é uma questão mais de autocobrança*

mesmo.” e Fernando: *“Pelo menos comigo a pressão é... eu me auto-cobrando, óbvio que tem outras outros fatores que influenciam essa cobrança, mas acredito que pra mim é eu me cobrando mesmo essa é a maior pressão [...] A nossa preocupação é com o Enem. Então, talvez a pressão não seja voltada para a escola em si, mas sim pro Enem [...]”*

Nestas falas, identificamos como a lógica neoliberal tem uma influência perceptível na vida estudantil, principalmente nos aspectos relacionados à finalização do ensino médio, ligados à pressão que as/os estudantes sentem sobre o resultado do seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Safatle, Júnior e Dunker (2020) destacam que o neoliberalismo promove a ideia de que o sucesso acadêmico e profissional depende unicamente do esforço individual e da capacidade de competir. Trazendo para o contexto do ENEM, isso se traduz em uma intensa pressão para obter altas pontuações, pois o exame é visto como uma competição onde apenas os que irão melhor na prova terão acesso às universidades e, conseqüentemente, às melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Biesta (2021) destaca que a linguagem da educação vem perdendo espaço nas últimas décadas, porque as discussões em torno das mudanças estão cada vez mais ligadas a uma lógica mercadológica. Com isso, existe a necessidade de reinventar uma linguagem para a educação que responda ao que estamos vivendo hoje, mais ligada à realidade e que responda aos desafios teóricos e práticos vivenciados na educação. Esta é para além da aquisição de conhecimento e habilidades, envolve uma relação ética e política entre educador e educando.

3.2 NOVOS INÍCIOS

Para compreensão do conceito de novos inícios, utilizaremos como referência os autores Gert Biesta e Hannah Arendt. Ambos os autores indicam perspectivas distintas, mas complementares, sobre como a educação pode renovar e transformar os indivíduos, principalmente na educação básica em que os jovens estão em pleno desenvolvimento. Fugindo da lógica de mercado como descrita acima.

Biesta argumenta que a educação não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como uma prática que possibilita a criação de algo novo. Ele sugere que a educação deve focar na formação de indivíduos que possam se relacionar de forma responsável com o mundo ao seu

redor, cultivando espaços onde a pluralidade e a diferença sejam valorizadas (Biesta, 2015).

A “vinda ao mundo” e a “ação com outros” como elementos fundamentais da educação são apresentados por Biesta (2021) a educação deve visar a formação de sujeitos capazes de agir de maneira significativa no mundo. Segundo o autor, a educação é uma prática que envolve riscos e incertezas, pois está ligada ao potencial de novos inícios e à capacidade dos indivíduos de se mobilizar em ações imprevisíveis e criativas (Biesta, 2015).

Desde sua gênese, a escola vem sofrendo fortes críticas por parte de seus “reformadores”. Uma das coisas que faz a escola ser escola é colocar todos/as sujeitos que ocupam seu espaço-forma num tempo comum. A isso, Masschelein e Simons (2014) chamam suspensão, quando o grupo presente numa sala de aula ou evento estudantil, por exemplo, toma unidade e são reunidos, postos entre parênteses, para viver um tempo de aprendizagem, descobertas, tendo acesso ao que pode estar sob domínio de poucos/as, ou seja, profanando saberes. A fala de Hanna representa esse aspecto:

“Mas assim, a minha convivência na escola foi, pra mim, uma das coisas mais maravilhosas, porque a gente sempre teve a briga dos meus pais, então eu sempre gostava de ir pra escola porque eu sempre fugia disso. E pra mim era... o melhor lugar pra estar.”

Suelyly, também, traz em sua fala algo nesse sentido:

“[...] a escola tem programas que os alunos, tipo, fora da escola, por exemplo, a minha turma, a gente já viajou, a gente fez um acampamento uma vez, eu acredito que isso estimule a cooperação entre os alunos.”

Hannah Arendt também aborda a educação como um espaço importante para a renovação e a criação de novos inícios. Ela argumenta que a educação é onde decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele e, ao mesmo tempo, permitir que os jovens façam algo novo e imprevisível, conforme podemos ver na citação a seguir:

O que nos diz respeito, e que não podemos, portanto, delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é o ponto

em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2016, p.146).

A autora vê a educação como um ato de amor pelo mundo e pelas novas gerações, um ato que protege o mundo da ruína através da vinda do novo e dos jovens que proporcionam novos começos (Arendt, 2016). Ela destaca que a educação deve proteger os jovens de serem lançados prematuramente no mundo adulto, ao mesmo tempo que lhes dá a liberdade e a responsabilidade de criar algo novo. A ideia de “novos inícios” em Arendt está intrinsecamente ligada ao conceito de natalidade, à capacidade humana de começar algo novo, de iniciar ações que podem transformar o mundo.

Arendt também aponta que a responsabilidade envolve um equilíbrio entre compromisso e abertura, onde o educador deve apoiar a emergência de novos inícios sem tentar controlar ou prever completamente o que irá acontecer. Essa perspectiva educacional desafia a noção de que a educação pode ser completamente planejada e controlada, mostrando a importância de termos a abertura para a novidade e a imprevisibilidade, reconhecendo que a verdadeira ação educativa ocorre em interação com outros e no contexto de um mundo plural e dinâmico (Arendt, 2016).

De acordo com Arendt (2000), a essência da educação é a natalidade, ou seja, não só o nascer biológico, mas o fato de que pessoas vêm ao mundo e podem empreender algo novo nele. Para isso, os/as adultos/as devem responsabilizar-se frente aos/às mais novos/as. À educação, portanto, cabe a tarefa de inserir os/as jovens no mundo, fazendo uma ponte entre o privado (família) e público, possibilitando que eles/as criem novos inícios, conforme elucidado nas falas das/os estudantes, Fernando “Então, eu sempre fui incentivado a estudar, então eu vejo a escola como... um modo de eu mudar de vida, comparado àquilo que a minha família vive atualmente.” e Gabriel, ao comparar a sua experiência na escola atual com a da escola anterior, reflete: “[...] parece que dá mais liberdade

pro aluno fazer... Em tudo, tanto na sua vivência, no dia a dia, tanto quando você vai por questões escolares, de trabalho, de prova, em tudo.”

Biesta (2021) indica que embora as instituições de ensino sejam importantes, não é apenas sua existência que garante o espaço de liberdade, mas sim o compromisso constante em agir para que a liberdade possa aparecer. Ele destaca também que na educação, assim como na política, é essencial manter um espaço onde a liberdade e novos inícios possam surgir, destacando que a educação deve promover a pluralidade e a interação, pois é através do nosso envolvimento com o aprendizado e com os outros que nos tornamos alguém.

O neoliberalismo, ao moldar a educação com base em uma lógica mercadológica, nessa lógica, a educação se torna uma transação econômica, priorizando a formação de indivíduos que se adaptem às exigências do mercado, em vez de estimular a pluralidade e a criação de novos inícios. Biesta (2021) reflete sobre a educação como um espaço de diálogo, pluralidade e responsabilidade, a educação não deve ser reduzida a um processo de transmissão de competências mercadológicas, mas sim ser um lugar onde os estudantes possam se desenvolver como sujeitos autônomos, capazes de questionar, inovar e agir de forma significativa no mundo. Sua crítica à mercantilização da educação reflete as preocupações da pesquisa, que investiga como o neoliberalismo impacta negativamente as experiências e subjetividades dos discentes em escolas públicas.

Nesse contexto, os “novos inícios”, conforme abordados por Biesta e Arendt, contrapõem-se à subjetivação neoliberal, propondo uma educação que valorize a singularidade e o potencial de cada estudante. Ao invés de formar indivíduos voltados exclusivamente para a competição e adaptação a um mercado de trabalho precarizado, a educação deve ser um espaço onde se cultiva a capacidade de ação crítica e a renovação social.

Os dados coletados a partir das entrevistas evidenciam que a lógica neoliberal está presente no cotidiano escolar, especialmente através da pressão para obtenção de altos resultados acadêmicos e do incentivo à competitividade entre os estudantes. A fala de Suelly, que expressa ansiedade ao tentar ser melhor que os colegas, reflete a internalização de uma lógica de mercado onde o sucesso pessoal é medido pela superação dos pares. Esse comportamento é coerente com a análise de Foucault (2008) sobre a governamentalidade neoliberal, onde os sujeitos são instigados a se comportarem como “empresários de si mesmos”, sendo responsáveis pela gestão de seus próprios desempenhos e resultados.

A pressão relacionada ao ENEM, apontada por Fernando, ilustra como essa lógica de autoaperfeiçoamento constante se concretiza no contexto educacional brasileiro, reafirmando a ideia de que a educação se tornou uma transação econômica voltada para a obtenção de capital humano. Esse cenário confirma a crítica de Biesta (2021) sobre a predominância da linguagem da aprendizagem, onde o foco se desloca do desenvolvimento integral dos estudantes para a mera aquisição de competências exigidas pelo mercado.

Em contrapartida, a literatura também aponta que, apesar dessas influências mercadológicas, a escola ainda pode ser um espaço de resistência e transformação. Os relatos de Hanna e Gabriel sugerem que, mesmo em um contexto de competição, a escola também oferece oportunidades para cooperação, acolhimento e a possibilidade de construir novas formas de convivência. Essa perspectiva está alinhada com o conceito de “novos inícios” de Hannah Arendt (2000), que destaca a capacidade de iniciar algo novo, mesmo dentro de um sistema que tende a reproduzir estruturas de dominação. A ideia de Arendt sobre a educação como um espaço para cultivar novos começos e promover a natalidade é reforçada pelos exemplos positivos de atividades colaborativas relatadas pelos participantes. Gabriel, ao comparar sua experiência na escola pública com a anterior, destaca uma maior liberdade e incentivo à cooperação, o que reflete a defesa de Biesta (2015) de que a educação deve proporcionar um espaço de pluralidade, interação e responsabilidade. Dessa forma, o estudo confirma que, embora as políticas neoliberais moldem a educação de maneira significativa, ainda há espaço para práticas que desafiem essa lógica, valorizando o desenvolvimento humano e social dos estudantes.

Além das categorias previamente estabelecidas, as entrevistas revelaram unidades de registro que apontam para elementos menos óbvios, mas igualmente significativos, sobre a vivência escolar dos estudantes. Por exemplo, Gabriel menciona a importância da liberdade para a formação de uma identidade autônoma, um aspecto que transcende a competição acadêmica e que remete à ideia de pluralidade defendida por Hannah Arendt (2000). Ele relata como o ambiente escolar permitiu uma liberdade que ultrapassa o simples desempenho acadêmico, permitindo a experimentação e o crescimento pessoal. Essa liberdade encontra eco no conceito de “suspensão” de Masschelein e Simons (2014), onde o tempo escolar se torna um espaço fora da lógica utilitarista do mercado, permitindo uma pausa que promove descobertas e reflexões significativas para além das exigências imediatas de notas e resultados. Outro

elemento emergente é a dimensão emocional do espaço escolar, apontada por Hanna ao descrever a escola como um refúgio dos conflitos familiares, o que ressalta a importância da escola como um espaço de segurança afetiva. Esse aspecto dialoga com a visão de Biesta (2021), que argumenta que a educação deve engajar o estudante de maneira integral, considerando tanto o seu desenvolvimento cognitivo quanto afetivo. Ao reconhecer a escola como um espaço que abriga complexas dimensões emocionais e sociais, é possível desafiar a redução da educação a um simples processo de transmissão de conhecimentos técnicos, sublinhando a necessidade de uma prática educativa que leve em conta a totalidade da experiência humana.

As reflexões suscitadas pelos dados da pesquisa levantam questionamentos importantes sobre os rumos da educação em um contexto dominado por políticas neoliberais. Uma das questões centrais diz respeito à formação de subjetividades que estão cada vez mais voltadas para o desempenho individual e a competitividade. Como Foucault (2008) aponta, a governamentalidade neoliberal conduz os sujeitos a internalizarem uma lógica de mercado, em que o sucesso é uma responsabilidade pessoal, e o fracasso, uma falha individual. Essa perspectiva, observada nas falas dos estudantes, nos leva a perguntar: *A que custo emocional e psicológico essa ênfase na performance individual está sendo imposta? E mais, quais são as consequências para a formação de um senso de comunidade e de solidariedade entre os jovens?* A experiência de Suelly, que descreve a ansiedade gerada pela comparação constante com os colegas, sugere que essa lógica pode minar as possibilidades de cooperação e de construção de laços interpessoais significativos, o que está em contraste com a visão de Biesta (2021), que defende uma educação baseada em relações éticas e políticas.

Outro questionamento relevante se refere à função da escola como espaço de liberdade e renovação social, conforme discutido por Arendt (2000). Em um cenário onde a educação é cada vez mais direcionada por objetivos mercadológicos, *ainda é possível preservar o espaço escolar como um ambiente que valoriza a pluralidade e a criação de novos inícios?* A liberdade mencionada por Gabriel e o refúgio emocional descrito por Hanna apontam para a escola como um espaço potencial de resistência às pressões neoliberais, mas *até que ponto essas experiências podem florescer em um sistema que prioriza o resultado sobre o processo?* A suspensão do tempo, conceito explorado por Masschelein e Simons (2014), parece ser cada vez mais difícil de alcançar quando o ensino está voltado para metas padronizadas, como o desempenho no ENEM, mencionado

por Fernando. Isso coloca em questão a própria essência da educação: *ela deve preparar os estudantes para um mercado competitivo ou para um engajamento crítico com o mundo? E, nesse contexto, como as escolas podem criar espaços que incentivem a reflexão, a ação coletiva e o desenvolvimento de uma subjetividade que não esteja completamente submetida à lógica do mercado?* Esses questionamentos ressaltam a necessidade de repensar as práticas educacionais, buscando um equilíbrio que contemple tanto as demandas sociais quanto o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A conclusão deste estudo revela como as políticas e práticas neoliberais influenciam a subjetividade e o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino médio, enfatizando uma lógica de mercado que promove a competição e o individualismo. Os dados mostram que os estudantes sentem uma pressão constante para se superarem e obterem melhores resultados, muitas vezes em detrimento de sua saúde mental. Este ambiente competitivo, centrado no desempenho acadêmico, distancia-se dos princípios educacionais mais humanos, plurais e éticos, destacando a necessidade de repensarmos nossas práticas educacionais, incluindo nelas ações que valorizem a cooperação, o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando novos inícios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar a influência das políticas e práticas neoliberais nos modos de subjetivação de estudantes do ensino médio de uma escola pública localizada no norte do Espírito Santo. Através da análise qualitativa, foi possível identificar que a lógica de mercado e as dinâmicas de competição, individualismo e produtividade exercem forte impacto na experiência educacional dos alunos. Essa influência afeta diretamente suas percepções sobre si mesmos, suas relações interpessoais e suas expectativas em relação ao futuro, especialmente no que tange à pressão por desempenho e sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A lógica neoliberal molda a subjetividade dos discentes ao incentivá-los a agirem como “empresários de si mesmos”, o que, frequentemente, resulta em ansiedade, autocobrança e desconforto, conforme revelado nas falas dos participantes. Essa mercantilização da educação reduz o espaço para a construção de uma comunidade escolar solidária, onde a educação poderia ser mais humanizadora, inclusiva e democrática.

A análise demonstrou que, embora os alunos reconheçam o valor das interações sociais e da convivência na escola, a pressão por resultados e a competição constante interferem negativamente no desenvolvimento de um senso de pertencimento e bem-estar. Tais resultados reforçam a necessidade de repensar a educação sob uma perspectiva que valorize a pluralidade, o respeito às diferenças e a construção de um ambiente educacional que priorize o desenvolvimento humano e democrático.

A perspectiva de “novos inícios”, conforme proposta por Biesta e Arendt, oferece uma alternativa promissora para repensar o papel da educação no contexto atual. A educação, nesse sentido, deve ser entendida como um espaço de renovação, onde os jovens possam experimentar a pluralidade, o diálogo e a ação criativa, rompendo com as amarras da lógica neoliberal e abrindo caminho para uma formação mais democrática e inclusiva. É fundamental repensar as políticas educacionais vigentes, buscando formas de resistir às imposições do neoliberalismo e criar ambientes escolares que promovam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento humano em sua totalidade, valorizando a subjetividade, a criatividade e a capacidade dos estudantes de gerar novos inícios.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate sobre as políticas educacionais vigentes, incentivando a formulação de práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade dos estudantes, promovam o bem-estar e resistam às imposições neoliberais que mercantilizam a educação. O desafio é fomentar uma educação que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que também os capacite para serem cidadãos críticos e responsáveis, capazes de agir no mundo de maneira ética e consciente.

Por fim, espera-se que este estudo incentive futuras investigações que abordem de maneira mais aprofundada as consequências do neoliberalismo sobre a subjetividade de jovens em contextos educacionais, contribuindo para a criação de novas práticas pedagógicas que deem espaço para “novos inícios” e um processo educativo mais justo e inclusivo.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. G. (Coord). **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

_____. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BIESTA, Gert. **El bello riesgo de educar**: cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Prólogo de Félix García Moriyón. Madrid: SM, 2015.

_____. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CÉSAR, Maria; DUARTE, Rosana. **Educação e mundo**: reflexões a partir de Hannah Arendt. São Paulo: Editora X, 2010.

CÓSTOLA, Andressa; BORGHI, Raquel Fontes. A Atuação de Atores Privados do Movimento Todos pela Base na Rede Estadual do Espírito Santo: mapeamento e caracterização. FINEDUCA – **Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 5, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/108386/84377>>. Acesso em: 22 de mai. de 2024.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/download/469/478/670>>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão Pública. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.028

O CENÁRIO DE LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Bruna dos Santos Prata¹
Eulina Maria Leite Nogueira²

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir sobre educação do campo no Brasil, pois através de estudos e pesquisa surgem reflexões críticas e questionamentos necessários que incidem em possíveis mudanças na realidade educacional, principalmente por movimentos sociais do campo que lutam para conquistar dignidade e políticas públicas para os povos do campo. Para isso, é necessário valorizar a diversidade e o contexto em que se encontram para uma construção de uma proposta de ensino significativo que parta do processo identitário humano e social com a perspectiva de superação do ensino tradicional, visto que a educação é essencial para viver em um país justo e democrático. Desse modo, este estudo pretende propor possíveis iniciativas para serem implementadas no espaço educacional do campo, envolvendo universidades, escolas e secretarias de educação, assim como profissionais que atuam na área, a fim de oferecer melhorias para a educação no meio rural. Percebe-se que os desafios da educação do campo não vêm de agora, mas desde o início da história e com o passar dos anos só vem se agravando, por isso é preciso o comprometimento de todos, pois infelizmente só conseguimos alcançar os direitos constitucionais que temos garantidos por lei no nosso país, por meio da pressão governamental, manifestações e lutas em busca de melhorias para os direitos básicos. Os autores que embasaram o estudo são Arroyo (2004), Caldart (2012), Gomes (2007), Souza e Meireles (2014), Silva (2017) dentre outros. Os resultados dessa pesquisa são de suma importância para os profissionais da área educacional e, principalmente para os que trabalham no campo, pois a sociedade está em cons-

1 Mestre pelo Programa de Pós graduação de Ensino de Ciências e Humanidades- PPGECH da Universidade Federal do Amazonas- UFAM/AM, brunaprata25@gmail.com

2 Doutora Eulina Maria Leite Nogueira – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas- UFAM/AM, eulinanog@hotmail.com

tantes mudanças, é necessário superar os desafios que emergem do campo para se ter uma educação digna e de qualidade.

Palavras-chave: Educação do campo, Políticas públicas, Movimentos sociais, Luta.

INTRODUÇÃO

A luta pela Educação do Campo continua sendo um grande desafio que requer resistência e um movimento social organizado que defenda os direitos que estão sendo negados ao povo do campo, pois lida com diversas situações e necessidades desses sujeitos que serão abordados nesta seção. Partindo dessa premissa, propomo-nos a compreender as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo em uma escola do campo de Parintins/AM e seus impactos no processo de construção do conhecimento.

Diante desta perspectiva, propomo-nos pesquisar sobre a Educação do Campo para conhecer a realidade no Brasil, onde há um grande desafio na maioria das vezes colocá-las em prática. Uma vez que os sujeitos do campo precisam reconhecer e valorizar o lugar onde vivem, que é um território rodeado pela natureza e animais, e por meio da agricultura, da pesca entre outras características da vida no campo, que eles podem resgatar a identidade histórica, assim como organizar-se de forma social e cultural.

Ao realizarmos a pesquisa sobre a Educação do Campo, adquirimos uma compreensão mais profunda da luta pela terra e pela educação, bem como das desigualdades sociais enfrentadas pelas pessoas que vivem, estudam e trabalham nas áreas dos campos. Além disso, identificamos outras necessidades e demandas que esses indivíduos expressam e que devem ser constantemente discutidas em diversos contextos.

A metodologia desta pesquisa está pautada num percurso metodológico qualitativo na qual a proposta não é mensurar dados, mas buscar a qualidade do trabalho pesquisado e além de utilizar a pesquisa bibliográfica que para Gil (2002 pg. 44), "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Na qual foi realizada o levantamento em livros, dissertações, teses, artigos científicos para compreender os estudos pesquisado por outros pesquisadores e produções existentes sobre esse estudo.

Esta pesquisa é o recorte do trabalho de dissertação de mestrado, na qual buscamos conhecer o cenário da educação do campo no Brasil até os dias atuais. E os resultados da pesquisa são fundamentais, pois nos fez compreender de maneira aprofundada sobre essa luta que vem sendo travada a décadas, para a melhoria dos direitos básicos.

CONTEXTO DE LUTA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação do Campo no Brasil foi e continua sendo um cenário de lutas, da qual os camponeses decidiram sair da condição de oprimidos, expressando as condições em que vivem, para que suas vozes pudessem ecoar e fossem reconhecidas a partir do coletivo para alcançar a melhoria da sua comunidade e serem os protagonistas do campo, uma vez que os conflitos e as dificuldades do processo histórico perdura, pois insistem em descaracterizar as particularidades do campo, sem levar em conta que nós vivemos em uma sociedade heterogênea.

Os movimentos sociais do campo buscam ir além do contexto educacional, pois existem diversos conjuntos de ações culturais, sociais que merecem ser respeitadas e valorizadas pela sociedade.

E para compreendermos esse contexto é necessário fazer um retorno do início da história, quando homens e mulheres aguerridos lutaram por essa causa, para que hoje nós estivéssemos debatendo e discutindo sobre essa importante questão que é educação do e no campo.

E quando falamos de Educação do Campo estamos falando dos trabalhadores do campo, como os camponeses, entre eles os quilombolas, os indígenas, ribeirinhos e outros sujeitos que são vinculados à vida e ao trabalho do campo.

A transição da Educação Rural para a Educação do Campo acontece por meio das discussões de movimentos sociais que impulsionaram para que houvesse uma outra educação voltada para os povos do campo, buscando respeitar as peculiaridades da vida de homens e mulheres que moram, trabalham no campo.

A partir disso, aos poucos a educação vai trilhando outros rumos, e em 1996 o setorial de educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), conseguiu ampliar esse debate para buscar políticas públicas que garantiam o direito à educação do e no campo.

A concepção de educação rural era vista antes somente como uma educação que preparava mão de obra para o mercado de trabalho, sem direito à reflexão ou preocupação com o desenvolvimento dos sujeitos (CALDART, 2012).

Ou seja, a educação rural pensava somente em um espaço para produção, enquanto a Educação do Campo buscou conhecer esse pluralismo que existe na organização social, política, econômica na produção da vida no território do campo.

Segundo Fernandes (2006), “a educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital”. Então, a educação rural surge por meio dos interesses do capitalismo, na qual emerge somente o desenvolvimento do capital no campo, e não pensa na qualidade de vida das pessoas, pois foi criada com essa finalidade de transmitir somente instruções mínimas.

A educação rural no Brasil não levava em consideração os conhecimentos, onde o camponês vendia sua produção e força de trabalho. Ribeiro (2012), diz que para contrapor a educação rural surge a Educação do Campo, a qual é criada por meio dos movimentos camponeses e populares, que buscavam e continuam a lutar por uma educação escolar que se articule com o trabalho produtivo, firmado no princípio da solidariedade, cooperação das pessoas que vivem no campo.

Segundo Ribeiro (2012), a educação rural estava voltada para as pessoas que trabalhavam na agricultura, vivem e moram na área rural, no entanto a população agrícola ainda não é valorizada e tem na agricultura sua principal fonte de renda e sustento. Infelizmente ainda existe a educação rural, onde muitas pessoas ainda são desconhecedores dos seus direitos.

Caldart (2012) ressalta que não houve somente uma mudança de nomenclatura, mas uma oposição sobre a trajetória dos sujeitos que começam a perceber que são sujeitos de direitos sociais e humanos, principalmente com o apoio dos movimentos sociais (MST), os trabalhadores do campo começam a ter outro olhar. Nesse sentido, Souza e Meireles (2014, p. 72), ressaltam sobre a conjuntura contra hegemônica. Considerando que,

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidera o contexto rural e a cultura local. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana [...].

Esse modelo de educação que desrespeita e não valoriza os sujeitos do campo precisa ser superado. Nesse sentido, a contextualização dos aspectos políticos e sociais na Educação do Campo se deu por meio dos movimentos sociais e precisamos compreender como surgiu e como foi seu marco histórico, pois a educação rural foi marcada pela mão de obra escrava e com o avanço da industrialização, o êxodo rural aconteceu e continua nos dias de hoje.

Onde a migração das pessoas da área rural para a cidade trouxe diversas consequências como: o aumento do desemprego, moradias informais, desestrutura e poluição urbana, falta de saneamento entre outros. Isso poderia ser revertido se houvesse a efetivação de políticas públicas no campo.

Atualmente a industrialização do agronegócio se encontra presente, a qual visa a modernização do campo, embora seja um setor importante para a economia do país, somente uma parte da sociedade como os empresários entre outros da alta sociedade têm o acesso e facilidade para desenvolver essas atividades agrícolas modernizadas. E esse ponto ainda é um empecilho para os sujeitos do campo, em especial os agricultores que continuam a luta pela reforma agrária³ e direitos básicos que ainda são negados.

Caldart (2012), evidencia que há décadas os sujeitos do campo vêm sendo explorados e frente a esse processo histórico os sujeitos do campo se organizam em movimentos sociais, formam lideranças do campo e se mobilizam para reivindicar seus direitos à terra e à Educação do Campo e no campo.

A autora é enfática ao afirmar sobre a importância do processo de luta dos sujeitos por igualdade e justiça social contra os latifúndios, e o quanto é necessário esse fortalecimento e superação de desigualdades sociais.

[...] Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo (FERNANDES, 2006. p. 28).

Na contramão da concepção de educação rural, os movimentos sociais se articularam para lutar contra o contexto de subordinação executada pela classe dominante que perdurou por muito tempo, e que busca autonomia para criar e recriar o processo educacional para as realidades dos sujeitos e essa luta

3 Reforma Agrária: Reorganização mais justa da terra

de resistência dos movimentos sociais perduram para atender a demandas dos sujeitos do campo.

Podemos perceber que a educação rural se destina à participação das pessoas, já a educação do campo é organizada pelos movimentos sociais, lutando pelos seus direitos e a efetivação destes. É preciso continuar lutando para que seja cumprido esta lei que já existe amparando a Educação do Campo, respeitando a diversidade. Onde os estudantes e professores precisam ser a engrenagem desse processo educacional.

Uma reflexão feita relacionada à Educação do Campo é sobre manter e garantir as lutas sociais e culturais, pois essa modalidade parte da proposta de educação que seja construída pelos sujeitos do campo.

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998 onde essa modalidade começa a ter visibilidade, onde os movimentos civis e sociais começam a se organizar para defender uma educação que valorizasse a identidade dos sujeitos do campo, em substituição a educação rural. Por isso, é necessário o fortalecimento das organizações do campo para permanecer na luta dos camponeses por uma educação capaz de promover a transformação do sujeito do campo.

Caldart (2012), enfatiza que a Educação do Campo nasceu primeiramente como educação básica do campo na I Conferência Nacional por uma educação básica do campo que aconteceu em Luziânia, Goiás nos dias de 27 a 30 de julho de 1998.

A realização do II Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, em novembro de 2002, realizado em Brasília, um evento significativo organizado pela Unesco, MST, Unicef, UnB, CNBB e outras instituições como órgãos públicos, universidades, secretarias municipais, estaduais e ONGs foi o ápice para ter um olhar voltado para essa modalidade de educação.

Desde então deu-se o nome Educação do Campo através dos debates e discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, onde foi ressaltada especialmente na II Conferência Nacional realizada em julho de 2004, por mais valorização e reconhecimento da educação no e do campo.

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e

de lutas contra- hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 262).

Uma conquista em prol a Educação do Campo foi a aprovação do Parecer nº 36/2001 e da Resolução CNE/ CEB 1/2002, em abril de 2002, um Projeto voltado para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, um direito conquistado na câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a qual considera os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos do campo. Aqui trazemos o art. 28 da LDB, o qual estabelece:

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).

A aprovação das Diretrizes aponta esperança e perspectiva para a vida do campo, uma vez que é importante compreender que a educação no campo não está relacionada somente à escola que é um lugar de transformação e desenvolvimento humano, mas a tudo que está no campo, buscando respeitar a diversidade e especificidades regionais e locais.

O Decreto nº 7.352 de 2010 reconhece que os sujeitos do campo são os pescadores, agricultores familiares, os quilombolas extrativistas, os ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os povos das florestas, os trabalhadores assalariados, os caboclos que são sujeitos de saberes, memórias, identidades culturais diversificadas, distintos modos de vida e raízes de pertencimento com direito e políticas públicas que precisam ser respeitados e valorizados.

Através das conferências, segundo Caldart (2004), foi possível ampliar ainda mais essa modalidade em diversos ambientes, pois traz a trajetória realizada atualmente sobre a Educação do Campo, caracterizados por marcos históricos que possibilitaram pensar e olhar as questões do campo com mais profundidade.

Aliás, como destaca Arroyo (2004), a Educação do Campo está esquecida, a maioria das escolas são improvisadas, precárias e de difícil acesso, os professores são mal remunerados e às vezes pouco qualificados para o exercício das práticas pedagógicas.

Os sujeitos do campo continuam socialmente marginalizados, mesmo essa luta sendo travada há décadas, ainda há a necessidade de superar esse cenário nacional como categoria social. Silva (2017) destaca que as desigualdades sociais ainda continuam devido o avanço industrial impulsionado cada vez mais pelo capitalismo⁴ e pelas políticas neoliberais⁵ que tem expulsado homens, mulheres, jovens e crianças do campo, ocasionando a marginalização e êxodo rural.

Diante dessa realidade, o movimento da Educação do Campo é uma importante organização que tem como uma de suas bandeiras de luta, investimento na educação, pois, atualmente, ainda é compreendida como gasto por alguns governantes.

Estudos realizados por Silva (2017), diz que o setor privado ver a educação como um serviço, a qual beneficia o setor econômico dominante, que mesmo investindo, há segundas intenções por detrás, pois de fato o que importa para este é que o campo continue um espaço de reprodução dos modos de produção, sendo que na maioria das vezes, a aplicação de investimentos públicos ocorre somente quando convém ao capital.

O movimento por uma educação do campo vincula a luta por uma educação como um conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo; [...] discutimos a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições

4 Capitalismo: é um sistema econômico que visa ao lucro e à acumulação das riquezas e está baseado na propriedade privada dos meios de produção.

5 Políticas Neoliberais: é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

atuais de sua desumanização; e também já compreendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado (CALDART 2008, P.152).

Em outras palavras, é preciso discutir sobre as práticas e trazer as experiências da classe trabalhadora entre outros assuntos, em especial com os estudantes do campo de modo que estes compreendam a importância da luta da coletividade, Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem que a Educação do Campo tenha como foco principal os direitos básicos e seja pensada por todos.

Furlanetti (2007, p. 11) aponta as necessidades de uma Educação do Campo que valorize as experiências e culturas vivenciadas por meio das reflexões pedagógicas onde,

[...] deve levar em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, assumindo a identidade do meio rural num contexto específico de um projeto de desenvolvimento do campo. Uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas uma escola vinculada à cultura que se produz por meio das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra, com isso estaremos tratando a população do campo como sujeitos de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar, cooperativa e solidária, e, assim promovendo um amplo programa de desenvolvimento social. Que tenha como objetivo a permanência do homem e da mulher, do jovem e do adulto do campo no campo.

Sobre isso, a luta por uma Educação do Campo de qualidade socialmente referendada e pública, quer garantir que os sujeitos sejam educados no seu lugar de origem e considerem os as territorialidades dos povos do campo, se assim desejarem. É preciso dar as condições mínimas para ter uma vida digna e de qualidade no campo.

Se hoje em dia, as famílias mudam-se do campo para cidade é devido à falta de desenvolvimento social por políticas públicas e incentivo para os agricultores, pescadores, trabalhadores que vivem, moram e estudam no campo, onde possam orgulhar-se dos investimentos realizados na comunidade.

Para tanto, Arroyo (2004), chama atenção que ainda há estudantes que não têm acesso à educação, uma vez que está previsto em lei, que todos têm direito à educação independentemente do lugar onde se vivem, situação ou território.

Nessa perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2004) argumentam a necessidade dos governantes garantirem o acesso à educação de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem, moram e trabalham no campo.

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a uma educação no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p. 25-26).

A luta coletiva de todos os sujeitos do campo, moradores e trabalhadores das comunidades rurais é importante para reivindicar as problemáticas e demandas do campo, pois o que não falta são denúncias e reclamações que revelam políticas afastadas do campo. Os governantes precisam assumir um compromisso com os sujeitos do campo, especialmente em relação a uma educação digna e de qualidade.

a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo [...] (CALDART, 2012, p. 261).

Entende-se que é através da Educação do Campo que os sujeitos irão compreender o verdadeiro significado desse movimento de resistência, e, assim, se organizar e lutar pelos direitos necessários, por uma atenção maior do poder público e órgãos fiscalizadores, pois a exclusão e desigualdade em relação aos sujeitos do campo ainda existe, seja social, econômica e territorial ainda é grande na atualidade.

Segundo Caldart (2008, p.150) “a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da identificação da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no campo.”

A Educação do Campo carrega em si uma longa história de mulheres e homens amazônidas com raízes históricas na constante luta por respeito, dignidades e igualdade, seja ele por índios, negros, ribeirinhos, principalmente pelos movimentos sociais que estão em constante luta.

Segundo Júnior e Mourão (2012), “no caso do Amazonas, o agravante é que a maioria dos municípios que abrigam as comunidades rurais se encontram tão distantes”, ou seja, por um desses motivos, advém diversas justificativas para o não monitoramento e fiscalização das políticas públicas.

Para Cunha (2009, p.3) enfatiza que “os povos do campo se caracterizam pelo seu jeito peculiar de se relacionar com a natureza”, por isso é necessário não somente ensinar os conteúdos escolares, mas adaptar as metodologias para as especificidades dos estudantes.

A desigualdade social continua grande no contexto amazônico, principalmente para quem mora no campo, seja pelos desafios geográficos como a distância, transporte e estruturas físicas que ainda é um grande empecilho desde muito tempo, no qual proporciona um nível de escolarização boa para os estudantes e moradores do campo.

No Estado do Amazonas residem mais de 4 milhões de habitantes, segundo o IBGE (2010), onde há diferentes modos de vida: indígenas, ribeirinhos, quilombolas, assentados e populações urbanas. É um estado heterogêneo, miscigenado, plural com relações ambientais e sociais com diversas manifestações culturais, tendo como principal via os rios, através dos quais as pessoas se deslocam de sua comunidade até a cidade, na maioria das vezes.

É necessário que os sujeitos do campo participem ativamente das discussões e decisões, que sejam de fato os protagonistas da sua trajetória, ou seja, as ideias e projetos precisam ser pensados coletivamente, estudantes, professores, comunitários, lideranças e instituições de educação precisam estar juntos nessa empreitada (HAGE, 2013).

Por isso, como defensores da Educação do Campo, precisamos pôr em prática os legados que Paulo Freire nos deixou, buscar articular os saberes da escola com a realidade dos estudantes, local que eles estão inseridos. Desse modo os sujeitos do campo precisam lutar por políticas públicas efetivas, educação digna que os valorizem como protagonistas do saber e respeitem como cidadãos de direitos que vivem e moram no campo.

Por meio do surgimento da Educação do Campo, lutou e reivindicou para que o mesmo dialogasse com a realidade do campo com a inconformidade da exclusão da terra, moradia, educação, cultura e vida, ou seja a Educação do Campo surge em meio a diversos conflitos, na qual busca romper com o processo de dominação e imposição relacionado aos sujeitos do campo (FERNANDES, 2006).

Percebe-se que a desigualdade é maior em regiões que apresentam os piores índices de analfabetismo, uma das causas para isso é o deslocamento do campo até a cidade e outras condições precárias, além das famílias acreditarem que as escolas da cidade oferecem melhor ensino. Infelizmente as políticas públicas educacionais são negadas à classe trabalhadora.

Para Paulo Freire (1979) ressalta que a educação é um instrumento de libertação do sujeito trabalhador, para pensar a respeito das suas vivências e para romper a exploração a que a maioria da classe trabalhadora são submetidos, aumento a miséria e desemprego.

Não podemos deixar de mencionar que o campo é um lugar de possibilidade, principalmente no nosso país, por outro lado é desvalorizado, principalmente em relação a ausência de políticas públicas, que poderia investir no trabalho agrícola para melhor produção de mercadorias, sendo que o MST surgiu com o propósito de lutar pela reforma agrária e pela Educação do Campo que deveria ser garantido pelo estado, entre elas: redistribuição de terra, modos de produção que geralmente estão nas mãos dos grandes empresários, relação de trabalho por influenciar na infraestrutura, formação dos professores principalmente os que não conhecem as especificidades do campo, transportes, espaços físicos inadequados entre outros fatores.

Segundo Caldart (2004), destaca que as escolas só terão o jeito do campo quando for pensada e construída de forma política e pedagógica pelos sujeitos que vivem, moram e trabalham no campo. Sabemos que há uma dicotomia entre campo-cidade e percebe-se a necessidade de adaptar o currículo para os sujeitos do campo.

A partir do momento que as atividades dos sujeitos do campo são valorizadas e embasado na realidade deles, o currículo de alguma forma acaba compreendendo o trabalho como um princípio educativo que auxilia nesse processo de formação. Logo o trabalho no campo caracteriza os sujeitos que vivem nesse espaço pelas suas especificidades.

A Educação do campo é uma discussão bastante significativa na sociedade e se torna ainda mais interessante a partir do momento que os principais protagonistas são os sujeitos do campo, como os agricultores, ribeirinhos, índios, quilombolas, extrativistas, indígenas, sindicais, estudantes, professores, universitários e associações entre outros que se consideram dessa realidade.

Quando os debates são promovidos em escolas, universidades, comunidades e outros espaços que promovem as reflexões sobre a Educação do Campo,

fica evidente que se precisa de uma pedagogia diferenciada que pode ser oferecida pelos professores que saibam ensinar no campo, por isso é importante que haja uma formação específica voltada para os mesmos atuarem no campo, conheçam e trabalhem a partir dela.

Pois quando os sujeitos são conhecedores e participam de movimentos sociais, a mesma pode dar possibilidade ao jovem permanecer ou não no campo, independente da sua escolha e a sua decisão precisa ser respeitada, é preciso no mínimo um suporte básico para alcançar suas metas e os seus objetivos.

Nesse contexto os professores têm uma grande responsabilidade e precisam ajudar os estudantes a construir o senso crítico, assim como devem contribuir com sua comunidade e lutar pela causa, pois eles precisam ter a convicção que mudar é possível. Por isso, o papel dos professores é fundamental nessa discussão, principalmente quando os direitos básicos e políticas públicas estão envolvidos.

Por isso, as políticas públicas mais do que nunca precisam ser repensadas por meio de vários aspectos que envolve o meio social e precisa de fato ter articulação e compromisso para ser efetivado, ou seja, precisa garantir o direito básico dos cidadãos, uma educação digna e de qualidade, assim como na saúde, transporte, cultura e etc.

Portanto, por meio desta pesquisa apresentamos a compreensão de que a Educação do Campo vem contrapor o ensino tradicional e busca articular a particularidade dos sujeitos que vivem, moram e trabalham no campo. E por meio de políticas públicas, pesquisas e a parceria de instituições e movimentos sociais que lutam por melhorias no campo, buscam superar essa realidade e assim aperfeiçoar o ensino e aprendizagem das práticas e valores das comunidades rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa sobre a temática possibilitou possíveis reflexões sobre o cenário da Educação do campo no Brasil, levantou uma questão de luta que até os dias de hoje continua pelos povos do campo. Almeja uma educação com sonhos, esperanças e conquistas. A regulamentação e garantia das Leis, Diretrizes e Bases do Ensino são direitos conquistados com muito esforço e suor ao longo da história.

Esse percurso estabeleceu as diretrizes e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo. Essa luta ocorre porque a população

pode ter educação no lugar onde vive, e também tem o direito de ter uma educação construída com sua participação e vinculada a sua realidade. Desse modo, as Leis da educação brasileira trazem aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento adequado da educação no campo.

A Educação do Campo é marcada por acontecimentos históricos, onde os documentos da Educação do Campo apontam como direito educacional reconhecido pelo Ministério de Educação, pois representa a conquista de muitas lutas.

No entanto, conforme observamos nas comunidades do campo, não podemos deixar passar despercebido a falta de comprometimento do poder público, que deixa a desejar em muitos aspectos e não podemos normalizar uma exclusão social.

Um dos pontos que contribui para auxiliar e efetivar a Educação do Campo é debater sobre esses assuntos, pois não podemos deixar de observar e refletir sobre a realidade ao nosso redor. As pessoas do campo merecem viver com dignidade, com segurança, conforto, alimentação saudável entre outros direitos, pois antes de serem do campo, elas são pessoas com direitos humanos.

A estrutura física ainda é um dos grandes gargalos para a educação no campo, porém não estamos falando por ser feita de madeira, mas sim da condição em que se encontram, entre outros pontos como materiais, merenda escolar, transporte entre outras situações que precisam ser levadas em consideração.

Para acontecer a transformação é necessário que haja o comprometimento de todos, por isso é necessário a união entre escola e trabalho, onde a prática pedagógica precisa ser envolvida nesse processo, mas para isso precisa da participação do trabalho coletivo por um único propósito em defesa dos direitos básicos, para que possa diminuir a desigualdade que existe em relação aos povos do campo. E que a mesma possa contribuir para futuras pesquisas sobre o campo.

Portanto, a luta pela Educação do Campo é histórica e se estende até os dias de hoje, pois é necessário continuar lutando pelos direitos básicos como educação, saúde a qual requer o apoio de todos. Por isso os debates, discussões e lutas pelos movimentos sociais que resistem por uma por uma educação do campo digna e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo.** In, ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MILINA, Monica C (Orgs.). Por uma educação do campo. Petropolis-Rj: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nova LDB – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- CALDART, Roseli S; MOLINA, Monica Castagna (Org). **Por uma Educação do CAMPO.** Petrópolis: Vozes: 2004.
- CALDART. **Sobre educação do campo.** In: SANTOS, C. A. Escrever todo nome. (Org.). Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 6786.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CUNHA, Célio da. **Magistério:** diretrizes de valorização e impasses. Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração. Brasília, v. 14, n. 21, p. 145-154, out. 2009.
- FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada.** In: A educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2006.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **A pesquisa Qualitativa:** Transformando o Estágio em Educador popular no campo. V Jornada de Investigación em Educacion, 2007, Córdoba. Educacion y perspectivas: contribuciones Teóricas y Metodológicas em Debate, 2007.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia:** currículo e diversidade cultural em debate. 2013.
- JÚNIOR VILHENA, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo.** In:

GHEDIN, Evandro (org.). Educação do Campo: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortes, 2012. p. 169-192.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins**: contextos e contradições. Manaus: UFAM-PPGE, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Mariana Martins de. **A FORMA DA OUTRA BEIRA**: escolas rurais –entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi, FARIAS, Graziela. Franceschet. (Orgs). Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2014. p. 69-85.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.029

A LUTA DAS MULHERES DE ABYA YALA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Luciana Lima Fernandes¹

RESUMO

As mulheres de Abya Yala, ou América Latina, lutam e resistem à colonização desde a invasão dos europeus aos seus territórios, no século XVI. Mesmo com o fim da colonização permanecem muitos padrões e opressões contra os povos originários, e a luta contra tais opressões passou a ser denominada como decolonial a partir dos anos de 1990, principalmente com o advento do grupo de intelectuais homens e mulheres da Rede Modernidade-Colonialidade, ativo até os dias atuais. Já as mulheres indígenas e periféricas de vários lugares da América Latina designam seu movimento como feminismo comunitário, e buscam a partir de suas práticas coletivas superar a colonialidade ainda presente em seus países e comunidades. Uma das frentes de combate se dá a partir da educação, principalmente com a pedagogia decolonial, embora nem sempre essa educação pautada em valores indígenas e comunitários seja assim denominada. O objetivo desse artigo é, portanto, apresentar a relação entre a luta das mulheres de Abya Yala e o surgimento de uma proposta de pedagogia decolonial, descrever as características de tal modelo educacional e de que forma ele pode contribuir para uma educação mais democrática e plural na América Latina.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial; Feminismo comunitário; Decolonialidade.

1 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, fernandes.luciana-lima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar sobre as lutas das mulheres de Abya Yala, termo indígena do povo Cuna para designar o continente latino-americano, é um trabalho complexo por dois motivos centrais: há pouca difusão de suas histórias e pensamentos, sobretudo aqui no Brasil, e porque elas são muitas e diversas, assim como são os povos originários do continente. São povos com culturas muito antigas, anteriores à invasão europeia, mas que se parecem em dois pontos, como afirma Francesca Gargallo (2014, p. 47): primeiro, pela derrota militar que sofreram contra os colonizadores, segundo, pela resistência que lhes impuseram.

Suas lutas representam uma resistência contínua contra séculos de opressão colonial e patriarcal. Desde a invasão europeia no século XVI, essas mulheres enfrentam a exploração de seus corpos e territórios, passando por violências que vão desde a colonização de suas terras até a marginalização de suas identidades culturais e saberes ancestrais. Diante disso, o feminismo comunitário emerge como um movimento de resistência e reexistência, articulando a defesa do “corpo-território” (CABNAL, 2010) e propondo a retomada de suas vozes, valores e práticas comunitárias que resistem ao colonialismo.

Ao lado dessas lutas, a pedagogia decolonial surge como uma proposta educacional que desafia os padrões eurocêntricos e capitalistas, reivindicando uma educação que valorize e incorpore os conhecimentos locais, a interculturalidade crítica e a solidariedade comunitária. Influenciada pela educação popular e pela pedagogia crítica, essa abordagem visa não apenas incluir saberes tradicionalmente marginalizados, mas questionar as estruturas de poder que sustentam essas exclusões.

O objetivo deste artigo, portanto, é o de explorar como a luta das mulheres indígenas e periféricas de Abya Yala e o feminismo comunitário colaboram para a construção de uma pedagogia decolonial. Com essa proposta, pretende-se destacar o papel transformador de uma educação que dialogue com os valores comunitários e decoloniais, promovendo uma sociedade mais justa, democrática e plural na América Latina.

METODOLOGIA

A pesquisa que compõe o artigo caracteriza-se como qualitativa e sua metodologia principal é a bibliográfica. De acordo com Minayo (2020), a pes-

quisa qualitativa relaciona-se ao nível subjetivo e relacional da realidade social, tratando-se de uma análise que não é possível ser quantificada. Já a pesquisa bibliográfica consiste em um levantamento, análise e problematização de livros, artigos e demais produções relevantes acerca do tema em questão, qual seja, a luta das mulheres em Abya Yala e sua relação com a construção de uma pedagogia decolonial.

A investigação foi fruto de pesquisa realizada durante o período do doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará, cujo fruto principal foi a defesa da tese intitulada “Currículo decolonial e feminista: por uma educação plural, crítica e afetiva”. Uma parte de seu resultado está presente neste artigo.

FEMINISMO E LUTA DAS MULHERES NA AMÉRICA LATINA

Pensar as mulheres da América Latina é compreender suas existências a partir da dupla opressão que sofreram: a opressão pelo gênero e pela colonização. Colonização esta não apenas de seus territórios, mas também de seus corpos, ou melhor, de seus *corpos-territórios* (CABNAL, 2010). O corpo e o território são duas categorias centrais para o feminismo latino americano, por isso costumam vir juntos e por vezes são compreendidos como complementares.

Pensar as mulheres é fazê-lo desde corpos que foram submetidos a repetidas tentativas de definição, sujeição e controle para serem expulsos da racionalidade e convertidos em máquina para a reprodução. É pensar desde o lugar que são os corpos, desde o território corpo. (GARGALLO, 2014, p. 48, tradução nossa)

O corpo da mulher indígena, por sua vez, foi duplamente feminizado, por ser mulher e por ser indígena. Os povos indígenas durante a colonização foram associados ao feminino e à natureza, justificando, assim, seu genocídio. Uma vez que a mulher na cultura misógina ocidental é um ser frágil, que pode ser resguardada, controlada e dominada, qualquer indígena poderia ser submetido/a a essa dominação e violação. A mulher indígena poderia, dessa forma, ser duplamente violentada.

As reflexões e lutas das mulheres indígenas, portanto, partem desse lugar de dupla violação, na contemporaneidade e antes, durante a colonização. Sendo bestializadas e feminizadas como indígenas, essas mulheres falam de um lugar outro do feminismo das mulheres brancas que, segundo Gargallo (2014), partem do individual, da misoginia que sofrem por serem mulheres, diferentemente

das indígenas, em que à misoginia sofrida acrescenta-se o racismo criado pela colonização europeia. Para as mulheres de Abya Yala, a luta individual e a coletiva são inseparáveis, pois seus corpos são atravessados pelas violências que seu povo sofreu e sofre, e a resistência deve ser também coletiva, inclusive aliando-se aos homens de sua comunidade, pois eles também passaram pelo processo de feminização imposto pelo colonizador, embora de maneira diferente, dado seu gênero.

Em relação ao feminismo branco, as mulheres indígenas — algumas autodeclarando-se feministas, outras não — propõem como projeto de luta a resistência coletiva e em pares, partindo de seu lugar no mundo, como colonizadas a fim de descolonizar-se. Como afirma Lia Pinheiro Barbosa (2019, p. 199-200), as mulheres indígenas, em sua busca por forjarem-se enquanto sujeitos políticos, criam uma “consciência histórica *em coletivo* (em suas comunidades e organizações) e *em pares* (mulheres e homens) no desafio de descolonizar-se”. Daí que, para essas mulheres, é preciso como fundamento de sua crítica ao colonialismo e à colonialidade tecer um debate sobre o privilégio epistêmico das mulheres brancas dentro do debate sobre feminismo. Por isso torna-se importante sua união com a coletividade de seu povo ou comunidade, que partilham da mesma experiência de colonização, subjugação e racismo, o que não ocorre com as mulheres brancas. O feminismo ocidental é, portanto, insuficiente para as demandas requeridas pelas mulheres indígenas e camponesas de Abya Yala.

Outra especificidade diz respeito à junção da violência misógina exercida pelos colonizadores em Abya Yala com as práticas machistas já exercidas nas comunidades originárias antes da invasão. Os homens indígenas também sofreram violência do colonizador, mas por serem indígenas. Em suas comunidades existiam desigualdades frutos das relações e papéis de gênero, possuindo os homens algumas vantagens sobre as mulheres, sobretudo nas decisões no âmbito político e público das comunidades. Todavia, o patriarcado europeu trouxe uma distância maior entre essas diferenças, que eram pensadas pelos povos originários mais como complementaridade do que como desigualdade. A feminista Maria Galindo (2019) chama de *patriarcado ancestral*, e Rita Segato (2012) de *patriarcado de baixa intensidade* esse sistema de opressão exercido pelos povos indígenas contra suas mulheres no período anterior à invasão colonial (o que será debatido no próximo capítulo, no tópico sobre feminismo decolonial). Por ora, é preciso salientar que ainda que já existente entre os povos originários, o patriarcado trazido pelos colonizadores era mais intenso e violento ao já exis-

tente, mas que ao somarem-se levaram à amplificação das opressão exercida pelos homens indígenas sobre as mulheres de sua comunidade, ao sentirem-se com maior poder outorgado pelo patriarcado colonial (BARBOSA, 2019).

Sobre as mulheres de Abya Yala é importante reconhecer sua multiplicidade e diversidade de posicionamentos, uma vez que suas etnias e comunidades são muitas, além do que cada povo possui interações diversa entre si ao longo da história e com os europeus e mestiços que foram se formando ao longo do tempo. Sejam as mais jovens ou as mais velhas, há em comum o cuidado com a homogeneização feita pelo pensamento ocidental e com a tentativa de tomá-las objeto de estudo ou de “cuidado”, uma espécie de paternalismo feito por ONGs, que muitas vezes têm como pano de fundo o objetivo de deslegitimar as lutas das mulheres indígenas, ao não reconhecerem seu papel político e sua autonomia de pensamento (GARGALLO, 2014, p. 54).

As mulheres indígenas se situam em primeiro lugar como parte de uma comunidade, de um povo, e depois se posicionam como mulheres. Como afirma GARGALLO (2014, p. 69, tradução nossa), “as mulheres são parte dos movimentos de construção das autonomias indígenas; se assumem como integrantes ativas de seu povo, sua primeira identidade e sua solidariedade é sentida com seu povo”. Uma das justificativas para tal posicionamento é que antes de se conceberem enquanto indivíduo, as mulheres e homens indígenas se percebem enquanto coletivo, enquanto dependentes e solidários com seu povo. Um exemplo disso pode ser verificado com o termo *tik*, da língua tojolabal, pesquisada por Carlos Lemkensdorf em seus anos de estudos em Chiapas, no México. Segundo o pesquisador, *tik* pode ser traduzido como “nós” enquanto gente, animais, vegetais e o mundo mineral. É o sujeito enquanto coletivo, não o sujeito cartesiano singular do pensamento moderno ocidental.

A identidade coletiva é de suma importância para os povos indígenas, para se protegerem da invasão colonial, da violência de Estado, do racismo, do garimpo, da negação de seus valores e saberes e outros tipos de ameaças que sofreram e sofrem.

Pedir ao feminismo das mulheres dos povos originários que não se defina primeiramente desde a defesa de seu povo, enquanto coletivo misto [de homens e mulheres], contra o racismo implica desconhecer a história concreta das mulheres dos povos e nações indígenas. Em outras palavras, implica desconhecer a identidade feminista indígena. (GARGALLO, 2014, p. 91, tradução nossa)

A violência e o genocídio são os primeiros medos pelos quais passam os povos indígenas de Abya Yala, por isso as mulheres preferem confrontar primeiramente o genocídio imposto pelo Estado do que a violência patriarcal de baixa intensidade presente internamente em seu povo. A primeira violência que encontram é o medo de desaparecer enquanto coletivo, por isso afirmam antes sua identidade coletiva, que é mais forte, do que sua identidade feminista.

O feminismo e a luta de mulheres na América Latina é múltiplo, como já mencionado, e possui várias vertentes. O feminismo indígena, por exemplo, pode estar presente em áreas urbanas e rurais, e não apenas nos territórios demarcados como indígenas. Além dele, há também o feminismo comunitário, que não se declara indígena, embora sendo composto por mulheres indígenas. O feminismo comunitário nasce a partir das lutas de mulheres da Bolívia, mas se expandiu para outros territórios. Uma de suas principais representantes, Julieta Paredes, sem desmerecer as lutas das feministas ocidentais, afirma a importância de situar seu feminismo a partir de seu território e de sua história. Paredes (2020, p. 195) define o feminismo da seguinte forma: “feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime”.

Essa definição de Paredes é interessante por reconhecer a especificidade das mulheres indígenas e reconhecer a luta de suas ancestrais aymaras, quechuas e guaranis, ao mesmo tempo que reconhece a luta de suas “irmãs” feministas do mundo ocidental (PAREDES, 2020, p. 195). Outro ponto de destaque em Paredes é a centralidade da comunidade como princípio inclusivo de cuidar da vida em coletividade. Partindo da ideia de *chacha-warmi* (par homem-mulher), Paredes defende um feminismo que não luta contra os homens, mas com eles enquanto comunidade. Todavia, também é necessário dismantellar a prática machista presente nesse conceito, que justificou a hierarquização e exploração das mulheres indígenas bolivianas. A partir do feminismo comunitário, *chacha-warmi* é proposto como um par complementar de iguais, sem a subordinação das mulheres. O que não pressupõe uma obrigatoriedade de heterossexualidade ou da família tradicional burguesa, e sim de pares, de iguais em posições e complementaridade.

Nossa proposta é a reconceitualização do par complementar, desnudar de seu machismo, de seu racismo e do classicismo, reordená-lo em mulher-homem, *warmi-chacha*, que recupera o par complementar horizontal, sem hierarquias, harmônico e

recíproco, de presença, existência, representação e decisão.
(PAREDES, 2020, p. 199)

Essa complementaridade sem hierarquização está presente em todas as comunidades, o que significa, para a autora, todos os humanos reunidos em grupos, não somente os indígenas ou rurais. A comunidade constitui-se em uma proposta alternativa à sociedade individualista e concorrencial do mundo capitalista e neoliberal. A comunidade é o elemento central desse feminismo uma vez que parte do cotidiano, das lutas de seu povo, das relações entre as pessoas e entre estas e a natureza.

Lorena Cabnal, feminista comunitária, maya xinka de Guatemala, evidencia a centralidade e a relação inseparável entre a comunidade e as mulheres através do conceito de *território-corpo-terra*. Se a terra indígena foi um território que as mulheres aprenderam a defender com o tempo, diante das violações pelas quais passavam as mulheres indígenas, inclusive ela própria, Cabnal passou a pensar que o corpo era um território a ser defendido também. As mulheres indígenas passaram a assumir a defesa do território-terra em que vivem e do território-corpo que habitam contra todo tipo de invasão e usurpação. Sua luta é pela emancipação dos corpos e da terra (GARGALLO, 2014, p. 150; KOROL, 2021, p. 5).

A autoconsciência do corpo como território é um ato político para as feministas comunitárias. Assim como é preciso conhecer o território-terra em que se vive, é preciso conhecer o próprio corpo em sua história pessoal, temporal e particular. É preciso conhecer, recuperar e defender o corpo contra o patriarcado ancestral, que angariou vantagens sobre os corpos das mulheres ao longo do tempo; contra o patriarcado europeu, que construiu o capitalismo a partir dos corpos das mulheres de Abya Yala; e para promover a liberdade e a vida em sua dignidade, como potência transgressora e criadora. A defesa do corpo-território promove a recuperação e defesa do território-terra como forma de garantir os espaços de vida para os corpos-territórios (CABNAL, 2010).

O território-terra não é compreendido como fonte de recursos para sobrevivência ou para a geração de lucro, como o trata o capitalismo, mas como um espaço que promove a própria vida em sua plenitude, um espaço de convivência, aprendizado, liberdade, prazer, palavra, ócio, descanso, alegria, luta etc. Para Lorena Cabnal (2010, p. 23),

Não defendo meu território-terra somente porque necessito dos bens naturais para viver e deixar uma vida digna às outras

gerações. Na abordagem de recuperação e defesa histórica de meu território-corpo-terra, assumo a recuperação de meu corpo expropriado, para lhe geral vida, alegria, vitalidade, prazeres e construção de saberes libertadores para a tomada de decisões e potencializar a defesa de meu território-terra, porque não concebo este corpo de mulher, sem um espaço na terra que dignifique minha existência e promova minha vida em plenitude. As violências históricas e opressivas existem tanto para meu primeiro território-corpo, como também para meu território histórico, a terra. Nesse sentido, todas as formas de violência contra as mulheres atentam contra essa existência que deveria ser plena.

O feminismo comunitário, portanto, oferece ao feminismo a possibilidade de falar a partir de seu próprio lugar, de sua própria cultura, sem ter que se submeter a nenhum padrão. Cabnal não compreende o feminismo a partir da academia nem submetido a ela, mas sim como uma forma de viver livremente a vida. O feminismo torna-se, dessa forma, uma luta contra todos os tipos de opressões, contra o colonialismo, o capitalismo, o patriarcado, o racismo e o neoliberalismo.

As mulheres indígenas nos reconhecemos como autoras válidas de nossos pensamentos, sentimentos, corpos, territórios e diferentes olhares da realidade, e não defendemos algo que parcializa nossas identidades, mas sim que conflui em um projeto político para a transformação, para a construção de um mundo novo (CABNAL, 2010, apud GARGALLO, 2014, p. 152)

Os feminismos e demais lutas minorizadas devem partir de seus territórios, comunidades histórias e culturas e dialogar uns com os outros, homens e mulheres, Norte e Sul, rumo a um projeto de emancipação das opressões e construção de comunidades livres, democráticas e plurais. Tais concepções construídas pelas mulheres e suas comunidades na América Latina compõem uma trama ainda maior, a da luta pela decolonialidade em seus territórios. Sobre o conceito e prática da decolonialidade trataremos a seguir.

O PENSAMENTO DECOLONIAL

Segundo Catherine Walsh (2013), embora o termo decolonialidade tenha começado a ser utilizado apenas em 2004 pela rede Modernidade/Colonialidade, não foi esta que o inventou. O pensamento e a resistência contra o colonialismo tem início com a invasão colonial europeia ao território denomi-

nado de América pelos colonizadores. Enquanto razão sistematizada, sua origem remonta aos anos 1950 e 1960, com os pensadores Aimé Cesaire, Albert Memmi e Frantz Fanon, considerados os primeiros autores pós-coloniais² (BALLESTRIN, 2013). Mesmo não utilizando o termo decolonialidade, Fanon pensou a descolonização tal como é compreendida na atualidade e foi um autor central para a construção do pensamento decolonial.

Para se pensar a produção da subalternidade e das violências na sociedade contemporânea, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça, orientação sexual, localização geográfica, nacionalidade, classe social, capacitismo etc, é preciso perceber que, embora hoje suas configurações sejam singulares e estejam relacionadas ao capitalismo e neoliberalismo, suas raízes remontam à modernidade europeia e a criação da noção de sujeito e, em contraponto, de seu outro, o não-sujeito. Essa modernidade criou o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gomes (2005) chamou de o “ponto zero”, fruto do pensamento iluminista, que pressupõe um ponto de observação neutro e desapegado do seu lugar de enunciação, que analisa o mundo e classifica pessoas e territórios, determinando quem é considerado sujeito e qual conhecimento pode ser válido. O ideal científico do Iluminismo seria criar uma “metalinguagem universal”, permitindo produzir um conhecimento exato do mundo. A partir dessa compreensão, a ciência e sua linguagem não possuiriam um lugar específico no mapa, ao contrário, seriam “uma plataforma neutra de observação a partir da qual o mundo pode ser nomeado em sua essencialidade”, através dessa estrutura pretensamente universal da razão (CASTRO-GOMES, 2005, p.14).

A política do “não-lugar” assumida pelas ciências humanas e pelo pensamento moderno europeu como um todo, serviu como estratégia de controle das populações subalternizadas. Todavia, o surgimento do sujeito universal das ciências modernas só foi possível graças à criação de um/a outro/a, o/a subalterno/a que, às custas dos vários tipos e níveis de violência, foi e ainda é excluído/a das noções de sujeito de direitos, de cidadania e civilidade. Na América, nos séculos XVI ao XVIII, e, posteriormente, na África e na Ásia, no século XX, essa noção

2 De acordo com Miglievich-Ribeiro e Prazeres (2015, p. 26), “o pós-colonialismo tem duas acepções: a primeira liga-se ao período histórico que corresponde ao fim da colonização, vinculando-se a ideia de libertação dos povos colonizados; já a segunda, por sua vez, equivale às contribuições teóricas que surgiram dos estudos culturais e na Inglaterra [...]”. Aqui utiliza-se o termo pós-colonial na segunda acepção mencionada, além de relacioná-lo aos autores citados Cesáire, Memmi e Fanon e do Grupo de Estudos Subalternos, tendo em vista que os participantes do Grupo Modernidade/Colonialidade não se consideravam pós-coloniais, mas descoloniais (ou decoloniais).

moderna de sujeito justificou a colonização dos povos que, para os europeus, não possuíam a dignidade de serem sujeitos, o que favoreceu a missão de “civilizá-los”. Para isso, não foi economizado nenhum recurso à violência dispensada contra os/as subalternizados/as, seja ela física, psicológica, ou epistêmica.

O pensamento decolonial surgiu a partir desse questionamento à modernidade, com influências da leitura de autores como Michel Foucault, para quem o tema da modernidade foi alvo de investigação em uma de suas principais obras, *As palavras e as coisas*, de 1966. Um dos objetivos centrais de Foucault no livro foi analisar as condições de possibilidade da emergência do sujeito como categoria central do pensamento durante a modernidade. Foucault procura fazê-lo a partir de uma investigação arqueológica da *epistémê* nos períodos clássico e moderno da cultura europeia ocidental, através da relação que estabeleceu entre os saberes desse período. Foucault dedica *As palavras e as coisas*, dentre outras questões, à investigação do aparecimento do homem como objeto e sujeito na modernidade, possibilidade aberta pela crítica kantiana, do lado da filosofia, e pelas ciências empíricas da época, como a biologia e a antropologia.

Em meados do século XX, autores cujos países foram colonizados pela França passaram a pensar e escrever de forma mais sistemática sobre a questão colonial. Conhecidos como a “tríade francesa”, Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon foram os intercessores dos povos colonizados de então, posteriormente arrolados junto ao palestino Edward Said, com o seu *Orientalismo* (1978). Na década de 1970, no sul asiático, surgiu um outro coletivo importante, o Grupo de Estudos Subalternos, que buscava fazer uma crítica à historiografia colonial indiana, buscando “dar voz” para os subalternos, aqueles que eram deixados de lado pelas classes dominantes. Já na década de 1990, teve início na América Latina o Grupo Modernidade/Colonialidade ou, como será utilizado aqui, a *rede*³ Modernidade/Colonialidade, inspirada inicialmente pelos indianos, porém afastando-se destes por compreender que a colonização da América passou por processos diferentes dos sul-asiáticos e africanos, e por acreditarem que os estudos subalternos não se afastaram suficientemente do pensamento eurocentrado, sobretudo em suas referências. (BALLESTRIN, 2013, p. 92-94; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 67)

3 De acordo com Ramón Grosfoguel (2013), o termo *rede* é mais adequado que *grupo*, por entender que o primeiro atende mais fielmente ao seu caráter heterogêneo e multifacetado. Seguindo o autor, optou-se por se referir aos e às pensadoras latino-americanos da Modernidade/Colonialidade como uma rede.

A despeito de sua diversidade, o conceito de decolonialidade aqui utilizado está ancorado em teorias e práticas que questionam e criticam a modernidade, a colonialidade, o capitalismo, o racismo, o patriarcado, e todas as demais formas de opressão e exclusão fruto do colonialismo e de seus desdobramentos históricos existentes até os dias atuais. Compreendo a decolonialidade, juntamente a Mota Neto (2016, p. 44, grifos do autor), como

um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Diferente do colonialismo — o período histórico de dominação política e econômica das Américas pelos europeus —, a colonialidade persiste nos territórios colonizados mesmo após o fim da ocupação colonial. Essa persistência da colonialidade dá-se através da continuidade do racismo, do patriarcado, dos modos de viver e pensar da modernidade europeia. A decolonialidade, portanto, vem sendo construída a partir das ruínas e feridas do colonialismo e da colonialidade, enfrentando crítica e radicalmente todas as formas de opressão herdadas desse período histórico e que permanecem até os dias atuais.

A partir desse entendimento, Walter D. Mignolo (2007) defende que o pensamento decolonial possui suas origens quando do surgimento da própria modernidade e seu duplo, a colonialidade, uma vez que a resistência indígena e afro-caribenha a esse sistema vem ocorrendo desde a invasão europeia à América, nos séculos XVI e XVII, considerados pelo autor como o primeiro momento do pensamento decolonial. O segundo momento teria ocorrido na Ásia e África, nos séculos XVIII e XIX, como resposta dos povos desses continentes ao colonialismo britânico e francês. Já o terceiro momento, ainda de acordo com Mignolo, deu-se nos processos de libertação de África e Ásia no contexto da Guerra Fria.

Tendo sido explicitadas as concepções de colonização, modernidade, colonialidade e decolonialidade, tais como são apresentadas pelos pensadores e pensadoras decoloniais latino-americanos, a seguir será elucidada a perspectiva da pedagogia decolonial que, em grande medida, é influenciada pelo pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade, mas também pelo feminismo comunitário e pelas lutas das mulheres de Abya Yala.

A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Para se pensar a pedagogia decolonial na América Latina, além de ter esclarecido os conceitos de colonização, modernidade e decolonialidade, faz-se necessário também refletir sobre a noção de interculturalidade. A bem da verdade, a interculturalidade diz respeito mais a um projeto/processo que a um conceito, como defende Catherine Walsh (2009a; 2009b; 2012), nome dos mais conhecidos do pensamento e, sobretudo, da pedagogia decolonial. Para esta autora, a interculturalidade não se restringe à academia, embora possa ser estudada e defendida por ela, correspondendo mais acertadamente a um projeto de maior amplitude, de viés epistêmico, ético, político e social que se iniciou com o movimento indígena no Equador e se expandiu pela América Latina desde os anos 1970 (WALSH, 2009b; CANDAU, 2010). Ela implica o reconhecimento das multiplicidades de seres humanos e culturas e defende que todos possamos conviver de forma justa e solidária e que, para isso, é necessário o abandono dos padrões coloniais de ser, pensar e viver.

Todavia, a interculturalidade crítica não deve ser confundida com o que a autora denomina de interculturalidade “funcional”, ou seja, uma política multicultural que vem sendo promovida por organizações e Estados desde os anos de 1990 e que visa integrar os grupos étnicos de cada país a uma ordem nacional e global, visando a redução de conflitos e resistências destes povos ao capitalismo global. A interculturalidade funcional, ainda de acordo com Walsh (2014), busca “incluir” os excluídos pelo padrão de poder do sistema-mundo moderno colonial, mas sem realmente ouvi-los, reconhecendo sua diversidade mas sem necessariamente respeitar seus modos de ser, viver e conhecer, uma vez que seu objetivo último é atender aos interesses do mercado. A interculturalidade crítica difere profundamente da funcional, pois é construída pelos próprios grupos marginalizados que visam uma sociedade outra, em que se possa verdadeiramente conviver — no sentido mesmo de *viver com* — e que sejam respeitadas em sua diferença todas as formas de existência.

No âmbito educacional, a interculturalidade crítica não procura simplesmente incluir no currículo tradicional temas como história e cultura indígena ou africana. Vai além dessa inclusão, embora também faça parte. É claro que são inegáveis as contribuições das leis 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nas redes de ensino fundamental e médio de todo o país. São leis

essenciais para o reconhecimento e valorização da multiplicidade na Educação. Mas acredito que, dentro da perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade, essas leis são um passo a mais diante de muitos outros que ainda precisam ser dados com a finalidade de efetivamente transformar nossa educação com vistas a uma democracia radical. De acordo com Candau (2020), apesar dos avanços alcançados com a implementação dessas leis, há ainda uma dificuldade em superar a incorporação meramente pontual dessas temáticas em um currículo demasiado europeizante da educação brasileira.

A interculturalidade crítica junto à decolonialidade visam não apenas incluir, pois a “inclusão” pressupõe um padrão, um modelo de ser, viver e pensar que abriria algum espaço para o “outro”, para aceitá-lo, sem no entanto questionar a própria estrutura que cria esse modelo excludente de sociedade e de educação.

Não é argumentar a partir da simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares, ou de pensamento) existentes, ou somente a partir da criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. (WALSH, 2009a, p. 12, tradução nossa)

De acordo com Catherine Walsh (2009a), a prática da interculturalidade implica a da decolonialidade, pois compreende que para a superação das hierarquias e subalternizações é necessário a investigação crítica e a prática efetiva contra a raiz desses processos, ou seja, a colonialidade.

[...] a interculturalidade e a decolonialidade são inseparáveis. A interculturalidade se preocupa com o desenvolvimento de relações humanas que retifiquem as assimetrias institucionais, culturais, econômicas, políticas e sociais. Sendo assim, a decolonialidade enfrenta a inferiorização, a desumanização, os sentidos de não existência, as práticas institucionais e estruturais de subalternização e racialização, as quais reproduzem o sistema-mundo moderno/capitalista/colonial, por meio do qual alguns sujeitos e seus sistemas de vida, formas de pensar e atuar, assim como seus conhecimentos, se posicionam por sobre outros. (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDU, 2018, p. 63, tradução nossa).

A interculturalidade crítica junto a prática decolonial são ferramentas pedagógicas potentes capazes de questionar a racialização, hierarquização e

subordinação frutos da colonialidade moderna/colonial, como vimos falando no capítulo anterior. Elas reconhecem as inúmeras formas de ser, viver, pensar, aprender, ensinar e sonhar que historicamente foram marginalizadas, abrindo espaço a uma educação verdadeiramente outra. Essa potência criada pela interculturalidade que estamos descrevendo é a essência da pedagogia decolonial. A decolonialidade amplia a proposta de educação intercultural porque propõe como ponto de partida os saberes e práticas dos próprios sujeitos e sujeitas subalternizados/as pela colonialidade, mas que resistem e constroem um modo de vida outro e uma educação outra. A educação intercultural e decolonial inicialmente procura desvelar as formas de colonialidade ainda presentes no cotidiano da sociedade e da escola, na Didática, nos currículos, nas práticas de sala de aula, enfim, na cultura escolar em geral.

O surgimento da pedagogia decolonial na América Latina parte dos questionamentos ao modo de ser, pensar e conhecer ancorados na razão moderna ocidental, tido como neutro ou universal, como já debatido. Por seu turno, a pedagogia decolonial ancora-se em pensamentos e ações que busquem partir do contexto histórico, social e cultural dos múltiplos povos, línguas, experiências e conhecimentos oriundos de Abya Yala, silenciados pelas violências ontológicas e epistêmicas da colonialidade do ser, saber e poder. Partindo disso, e dialogando com o projeto da interculturalidade, Catherine Walsh (2013) evidencia a multiplicidade das propostas decoloniais de pedagogia, questionando e desafiando o modelo de razão única. Para a autora, a pedagogia decolonial corresponde a:

pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias dirigidas a e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial (p.28, tradução nossa)

Em suma, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial questionam de forma contínua a racialização, a subalternização e a inferiorização frutos dos padrões de poder produzidos pela colonialidade. Além disso, propõe maneiras outras de ser, viver e saber. Para Walsh (2009a), a interculturalidade crítica decolonial

visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não somente articulam e põem em diálogo as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também fomentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009a, p. 13)

Compreendendo a pedagogia de maneira mais ampla, para além do espaço escolar mas também nele, a pedagogia decolonial dialoga profundamente com a pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e continuada e ampliada até os anos 1990, período em que se deu seu enfraquecimento devido à emergência do projeto neoliberal na educação (WALSH, 2009a). Na última década, todavia, a perspectiva da interculturalidade e da pedagogia decolonial vêm ganhando força e espaço no debate público graças ao fortalecimento das lutas dos movimentos negro, dos povos indígenas e do feminismo. Para além dos espaços escolares e institucionais, as pedagogias decoloniais constroem-se também nas organizações, bairros, ruas e comunidades a partir do momento em que estes espaços ousam questionar a geopolítica do saber e intervêm na reconstrução dessa geopolítica. Nesse sentido, e ainda segundo Walsh (2013, p. 29, tradução minha), as pedagogias decoloniais “são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e oposição, como nas insurgências, no quilombismo, na afirmação, na re-existência e na re-humanização”.

Embora possua uma relação próxima à pedagogia crítica e possa ser elencada junto à educação popular na América Latina, na genealogia da pedagogia decolonial que aqui se propõe segue os passos de Catherine Walsh (2013) ao localizar sua origem em um período mais distante, assim como a própria decolonialidade, enraizada nas lutas e práticas de resistência das comunidades negras e indígenas desde o início da colonização de Abya Yala. A partir de e junto aos grupos subalternizados, a pedagogia decolonial é compreendida aqui como as teorias e práticas que têm como um dos objetivos centrais a construção de seres humanos e de uma sociedade livres dos padrões opressivos e desumanizantes da lógica moderna e colonial impostas em nosso território. (Walsh, 2013; MOTA NETO, 2018). Se essa luta contra os colonizadores ocorre desde a invasão europeia ao continente americano, pode-se inferir que tais teorias e práticas decoloniais existem, portanto, desde 1492. Sua nomeação como *pedagogia decolonial*, todavia, possui história mais recente, remetendo ao final dos anos

1990, a partir do surgimento da rede Modernidade/Colonialidade, uma vez que esta deu vazão para a conceitualização mais sistematizada da colonialidade e decolonialidade nas diferentes áreas das chamadas ciências humanas, dentre elas a Educação.

Sem negar o que Walsh defende sobre o surgimento da pedagogia decolonial desde as resistências ao processo de invasão e colonização da América, João Colares da Mota Neto (2018) defende a aproximação da pedagogia decolonial com a educação popular desenvolvida por Paulo Freire e Orlando Fals Borda, pois enxerga nesses autores uma forte articulação entre os elementos decoloniais e a pedagogia. A concepção de educação popular defendida por Mota Neto expressa a centralidade da prática de luta e teorização elaborada pelos grupos marginalizados na arena da educação como forma de resistência e busca por transformações. Em sua definição,

a educação popular é ao mesmo tempo um *movimento* (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um *paradigma* (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva. (MOTA NETO, 2018, p. 116, grifos do autor)

A educação popular defendida pelo autor e também em neste trabalho não a compreende como uma modalidade de educação ou uma estratégia educacional, mas sim como uma política pedagógica, como afirma Puiggrós (2003). Tal concepção foi elaborada na América Latina e tem como características fundamentais, ou melhor, como intuições originais, de acordo com Gadotti e Torres (2003, p. 15):

a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural, o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade é condição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, por sua vez imaginativo da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo.

Tais características, ou intuições iniciais, da educação popular são compartilhadas também pela pedagogia decolonial. Uma e outra buscam reconhecer a diversidade de sujeitos, visões de mundo, formas de conhecimento e linguagens presentes em nossa sociedade com vistas a transformá-la em um lugar mais justo e democrático. No entanto, a especificidade da pedagogia decolonial é ter como razão de ser primeira a perspectiva da decolonialidade entendida como crítica da modernidade/colonialidade e de sua herança nos planos do ser, saber e poder. Ela enxerga a origem da subalternização e marginalização na construção do pensamento moderno europeu e no processo de colonização da América, diferente da educação popular que, pelo menos em sua visão mais clássica, defende o capitalismo e a luta de classes como causas desses problemas. O pensamento decolonial não nega o capitalismo como criador de desigualdades e injustiças, mas o enxerga como engrenagem histórica da modernidade e da colonialidade (MOTA NETO, 2018).

A pedagogia decolonial critica a modernidade e sua face oculta, a colonialidade, e todas as heranças deixadas pela razão imposta por ela, quais sejam, o racismo, o patriarcado, o racismo epistêmico e o cisheterossexismo a negação dos conhecimentos de outros povos. Mas ao mesmo tempo que critica a violência sacrificial da modernidade, não é possível que negue a modernidade de uma forma completa, primeiro porque ela faz parte de nossa história e ser, segundo porque possui um lado emancipador, crítico e positivo. É o que Enrique Dussel (2005) chama de pensamento *transmoderno*, que critica o lado obscuro da modernidade (a colonialidade), sem descartar o conteúdo emancipador advindo dela.

Sobre os espaços de desenvolvimento da pedagogia decolonial, é possível encontrá-la em qualquer lugar em que haja crítica e desconstrução da violência moderna/colonial, sobretudo nos movimentos sociais, nas favelas, comunidades indígenas, associações de bairros, casa de mulheres⁴. Inclusive, o feminismo comunitário é um desses lugares de prática dos preceitos educacionais decoloniais, visto que seus valores vão ao encontro da decolonialidade da pedagogia, defendendo uma educação pautada na coletividade, na ancestralidade, na valorização das tradições dos povos originários, da língua nativa e na luta pela terra.

4 Sobre esses espaços e sujeitos é possível encontrar no trabalho de STREK e ESTEBAN. **Educação popular**: Lugar de construção social coletiva. 2013.

O movimento feminista é central na luta pela descolonização da educação e da escola, principalmente se considerada sua vertente decolonial, que questiona as epistemologias dominantes no campo da educação a partir da crítica à colonialidade e aos padrões de saberes tidos como universais. A partir dos preceitos dos movimentos de mulheres na América Latina e a centralidade da ideia e prática da decolonialidade, pode-se pensar em algumas características de uma educação decolonial e feminista em direção à transformação dos padrões europeus, coloniais e patriarcais presentes na educação, principalmente a formal.

Dentre essas características estão a luta contra todo tipo de opressão, seja ela racial, de gênero, de sexo, de capacidades físicas, contra a violência do Estado etc. Também é possível citar a crítica que faz aos saberes impostos como universais e únicos, em contraposição à multiplicidade de saberes produzidos pelos mais variados povos do mundo, não somente o europeu. Dito isto, também vale ressaltar a importância do reconhecimento de saberes que não apenas os científicos, mas também os sentidos, os afetos e todo conhecimento que pode ser produzido pelo corpo, pela intuição e emoções.

Uma educação pautada nos valores comunitário e decoloniais busca fomentar uma relação mais saudável e respeitosa com a natureza, que não será tratada como produto, objeto de consumo, como o é no capitalismo. A natureza deverá ser pensada e tratada como parte do próprio ser humano, e todos os seres como parte dela. O aprendizado partirá do local, dos saberes de cada comunidade, de cada bairro, de cada escola, dialogando com outras comunidades e culturas a partir daí. Não haverá hierarquização de povos, culturas e saberes, mas a convivência e diálogo entre eles, sem desprezar os conflitos e divergências.

Há, portanto, o fortalecimento da comunidade, e de suas trocas e experiências. A comunidade é retomada no seu sentido de comum, de compartilhamento. (Candau, 2020; PALERMO, 2014).

Defende-se não apenas a crítica, mas a proposição e a construção de uma sociedade outra, não ficando apenas teorizando como esta seria, mas efetivamente colocando em prática seus valores no cotidiano da comunidade. Seu objetivo é a transformação da sociedade tal como está posta e como foi construída ao longo da dominação europeia, é a superação do capitalismo e da colonialidade do poder, saber, ser e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres de Abya Yala trazem uma força coletiva na luta contra o colonialismo e o patriarcado, movidas por uma visão que vai além do individualismo do capitalismo e sua vertente mais recente, o neoliberalismo. O feminismo comunitário que elas promovem integra homens e mulheres em um esforço conjunto de resistência, enraizado no cuidado com a comunidade, na defesa do território e na afirmação do “corpo-território”. Elas carregam, assim, uma herança de luta e um compromisso com a preservação cultural, trazendo à tona as vozes de seus ancestrais e dando continuidade a uma trajetória que resiste há séculos.

Nessa linha, a pedagogia decolonial aparece como uma importante ferramenta para a transformação do cenário educacional na América Latina, confrontando os resquícios da colonialidade e defendendo uma educação realmente múltipla e democrática. Inspirada nos princípios da interculturalidade crítica, ela respeita e incorpora os saberes locais, valorizando o conhecimento tradicional e as diferentes visões de mundo que convivem no continente. Essa abordagem questiona a supremacia do pensamento eurocêntrico e propõe uma educação plural, em que os variados saberes convivam em pé de igualdade.

Adotar uma educação que dialogue com os valores do feminismo comunitário é dar espaço para que identidades e saberes, frequentemente marginalizados, se afirmem com dignidade. Essa é uma forma de construir uma sociedade mais justa, onde a educação se torna uma ferramenta de emancipação, tanto individual quanto coletiva. Ao reconhecer a riqueza dos saberes locais e a importância do coletivo, a pedagogia decolonial fortalece as comunidades indígenas e afro-latino-americanas, permitindo que elas resistam e floresçam dentro de seus próprios contextos e tradições.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lia Pinheiro. *Feminismo e lutas decoloniais na América Latina*. São Paulo: Editora, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. *Modernidade e colonialidade: Perspectivas decoloniais e a América Latina*. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.

CABNAL, Lorena. *Feminismo comunitário e o corpo-território*. Guatemala: Editora, 2010.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina: Desafios e potencialidades*. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1067-1083, 2010.

CASTRO-GOMES, Santiago. *O ponto zero da modernidade e a colonialidade do saber*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 73, p. 13-38, 2005.

GARGALLO, Francesca. *Pensamento feminista latino-americano e autonomia indígena*. São Paulo: Editora, 2014.

MIGNOLO, Walter. *O pensamento decolonial e as epistemologias do Sul*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 15-35.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação popular e pedagogia decolonial*. Rio de Janeiro: Editora, 2018.

SEGATO, Rita. *Gênero e colonialidade: em busca de uma leitura e de um vocabulário estratégico descolonial*. *E-cadernos CES* [Online], 18 | 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/eces/1533>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CARVAJAL, Julieta Paredes. *Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PUIGGRÓS, Adriana. *Educação popular e democracia na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2003.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e decolonialidade*. Revista Educação & Realidade, v. 38, n. 4, p. 1017-1032, 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.030

MATERNIDADES EM TRÂNSITO, EFICÁCIA PARENTAL E DESPROTEÇÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS DE MÃES ATÍPICAS DA ZONA RURAL DE PERNAMBUCO

Fabíola Cavalcanti Maciel¹
Raquel de Aragão Uchôa Fernandes²

RESUMO

Este trabalho visa apresentar experiências vivenciadas na Organização da Sociedade Civil, Instituto Arthur Vinícius (IAV), com o objetivo de demonstrar os desafios enfrentados por mães de pessoas com deficiências ou neurodivergentes na busca por inclusão, amparo e proteção social. O artigo se volta para reflexões sobre eficácia parental a partir de uma reflexão interseccional. Este trabalho reflete, a partir de uma abordagem qualitativa sobre maternidades da zona rural de Pernambuco, capacitismo, eficácia parental, cuidado, inclusão e educação.

Palavras-chave: Inclusão, Eficácia parental, Maternidades atípicas, Cuidado, Capacitismo.

1 Mestranda em Educação, Culturas e Identidades - UFRPE/FUNDAJ Graduada pelo Curso de Direito na UNINASSAU- PE Especialista em Direitos Humanos - PE. Professora Universitária nos cursos de Direito e Serviço Social - UNIPESU e FSH- PE. Pesquisadora com bolsa de mestrado vigente no CNPq. fabiola.maciel@ufrpe.br

2 Professora do Departamento de Ciências do Consumo da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Programa de Pós-graduação Educação, Culturas e Identidades UFRPE/FUNDAJ raquel.fernandes@ufrpe.br

INTRODUÇÃO

O trabalho se coloca na perspectiva de apresentar experiências vivenciadas na organização social Instituto Arthur Vinícius (IAV), com o objetivo de demonstrar a importância do trabalho sociopedagógico com as famílias, culminando em intervenções no acesso a garantias de direitos dos/as seus/as filhos e filhas atendidos pela instituição, em um trabalho que acontece há mais de 19 anos no estado de Pernambuco.

O Instituto Arthur Vinícius (IAV) é uma instituição filantrópica, localizada na Rua Pirajá, 140, no bairro de Afogados, Recife-PE, fundado em 2005 a partir da constatação de que não havia em todo o estado de Pernambuco, uma organização que auxiliasse familiares e pessoas nascidas com mielomeningocele, uma má formação neurológica que faz com que os bebês nasçam com a medula exposta (IAVPE).

A organização (IAV) atua na promoção dos direitos da criança e do adolescente com deficiência. Seu surgimento se dá pela necessidade de apoio e suporte sócio assistencial a famílias com alto índice de vulnerabilidades negligenciadas pelo Estado, devido à falta de acesso dos direitos sociais desses indivíduos na educação, saúde e assistência.

A pesquisa se fundamenta em uma perspectiva interseccional sobre as *maternidades atípicas*, atualmente definidas como o ato de gestar e parir, e as *maternagens atípicas*, que são consideradas como o ato de cuidar e dar apoio a criança neonato. Busca compreender as vivências de mães nas maternagens e maternidades atípicas de seus filhos pessoas com deficiência ou neurodivergentes, assimilando seu importante papel para que a inclusão e educação aconteça, inclusive, para além da escola.

Neste estudo a maternidade atípica é entendida como um fenômeno de exclusão social e abandono vivenciado por essas mulheres.

Para isso foram investigadas as histórias de quinze mulheres, mães atípicas ou mães de pessoas com deficiência, e suas vivências após o nascimento do/a seu/a filho/a ou após a confirmação do diagnóstico, visto que algumas mulheres têm essa confirmação antes do nascimento.

Tem o intuito de saber qual a realidade dessas mães e seus filhos/as. Assim, nesta pesquisa, o objetivo é contribuir para os estudos em que essa mulher seja o fenômeno da pesquisa, a partir disso, refletir em práticas para melhorar sua realidade e qualidade de vida, minimizando a desigualdade social, a comple-

xidade dessas vivências maternas e impactando na ascensão do processo de inclusão dos seus/as filhos/as.

Busca compreender a vivência de mães atípicas ou mães de pessoas com deficiência, tendo como objetivo compreender como essas mulheres percebem suas maternidades, revelar sua rotina de cuidados e autocuidado, como vivem, com quem vivem e qual acesso a rede de apoio parental e assistencial, entendendo sua importância no processo de inclusão dos/as seus/as filhos/as.

No quadro disponibilizamos a visualização mais detalhada dos dados de cada participante.

Quadro 1 - Dados das participantes

Mãe	Idade	Escolaridade	Outros filhos	Recebe o BPC?	Trabalha ou outra renda	Qual seu estado civil?	Idade do filho/a pcd	Moradores na casa	Mora de aluguel?
P1	43	Médio Incomp	1	SIM	NÃO	Solteira	9	2	SIM
P2	52	Funda Incomp	6	SIM	NÃO	Divorciada	8	8	SIM
P3	42	Médio incomp	2	SIM	NÃO	Solteira	12	3	NÃO
P4	54	Superior	2	NÃO	SIM	Casada	19	4	NÃO
P5	47	Médio incomp	4	NÃO	NÃO	Solteira	19	2	NÃO
P6	52	Superior	2	SIM	NÃO	Divorciada	13	4	SIM
P7	63	Fund Incomp	2	SIM	NÃO	Casada	26	5	NÃO
P8	55	Fund Incomp	5	SIM	NÃO	Casada	29	4	SIM
P9	63	Fund Incomp	2	SIM	NÃO	Casada	26	5	SIM
P10	54	Médio comp	1	SIM	NÃO	Solteira	23	6	NÃO
P11	50	Médio incomp	2	NÃO	SIM	Solteira	26	5	SIM
P12	41	Médio incomp	3	SIM	NÃO	Divorciada	5	4	SIM
P13	42	Fund Incomp	3	SIM	NÃO	Solteira	27	5	SIM
P14	50	Fund Incomp	4	SIM	NÃO	Divorciada	5	4	SIM
P15	54	Médio Comp	3	SIM	NÃO	Solteira	2	3	SIM

Percebendo a natureza dessa experiência ser resultante de uma pesquisa acadêmica no Mestrado de Educação, Culturas e identidades, em andamento na Universidade Federal Rural de Pernambuco PPGECI/UFRPE-FUNDAJ, o estudo propõe contribuir para uma compreensão mais alargada sobre inclusão de pessoas com deficiência ou neurodivergentes.

Sendo um trabalho desenvolvido a partir de um programa em educação, nos voltamos para o exercício de pensar a inclusão revelando que a inclusão ultrapassa o acesso à escola, é preciso a reflexão sobre os elementos relacionados à permanência, inclusive às terapias e outros produtos e serviços, que efetivam a permanência na escola com inclusão.

Neste sentido nos voltamos para a compreensão sobre maternidades atípicas e as vivências de mães atípicas em seus atravessamentos com o direito à educação e à inclusão, com permanência e em condições de equidade na escola, percebendo seu importante papel e contribuições em torno das práticas de inclusão que incidem na educação de seus/as filhos e filhas, pessoas com deficiência ou neurodivergentes.

Vivenciar a maternidade é uma fase desafiadora e definitiva na vida da mulher. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, FGV-IBRE (2022) mais de 11 milhões de mães criam seus filhos/as sozinhas, sem a ajuda dos pais. O levantamento da FGV/IBRE aponta que 90% das mulheres entre 2012 a 2022 tornaram-se mães solo, são mulheres negras e que quase 15% dos lares brasileiro são chefiados por elas.

A pesquisa aponta que as mães solo têm rendimento 39% menor que os homens casados que têm filhos e ainda 20% menor que as mulheres casadas com filhos. Mais de 50% não possuem ensino superior ou ensino médio, o que afeta a capacidade de oportunidades no mercado de trabalho e em carreira profissional, diminuindo ou anulando as chances de adentrarem no mercado de trabalho formal.

Mais de 72% dessas mulheres vivem sozinha com seus filhos e sem rede de apoio. FGV/IBRE (2022) o que configura na difícil rotina de conciliar a criação dos/as filhos e filhas, as tarefas domésticas com um trabalho fixo é um obstáculo ainda maior enfrentado por essas mulheres, fazendo com que tornem-se *mulheres multi*, o que acaba acarretando em violações como a aceitação de trabalhos informais e mal remunerados devido a necessidade de uma jornada flexível.

Experienciar a maternidade atípica em arranjos familiares de maternidade solo resulta via de regra em sobrecarga e exaustão. O fenômeno do desamparo e desproteção social vivenciados por mães de pessoas com deficiência, atualmente chamadas de mães atípicas, ainda que haja fatores de proteção legais, como a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão, que assegura prioridades às cuidadoras (atendentes pessoais), o que se constata verdadeiramente é uma rotina de solidão, desamparo e dificuldades na busca pelas garantias de direitos.

Partindo de um mapeamento e análise na organização (IAV), nos voltamos para a reflexão sobre o envolvimento materno como instrumento principal de inclusão dessas crianças e adolescentes com deficiência, percebendo as vivências dessas mulheres, seus sentimentos e suas rotinas de cuidados com os/as seus/ filhos/as, compreendendo a eficácia parental como elemento principal na inclusão, somado a uma rede de apoio profissional e garantias de direitos aos equipamentos públicos.

Para alcançar nossos objetivos, a história de quinze mulheres foram investigadas, abrangendo as suas vivências, rotina, suas experiências e suas expectativas na busca pela inclusão e futuro dos/as seus/as filhos/as. Portanto, essa pesquisa tem como resultado esperado gerar visibilidade política, acadêmica e social sobre estas mulheres, suas experiências e o atravessamento de suas ações com o campo da educação e inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa, através de observação participante, uma vez que a autora integra este grupo e desempenha atividade militante e profissional neste universo. A partir dos objetivos e proposta da metodologia com método da História Oral (HO), visando compreender as experiências dessas mães, o estudo se fundamenta em uma perspectiva interseccional sobre as maternidades atípicas, percebendo que a partir do nascimento deste/a filho/a, ela perde sua identidade, sendo submetida a tarefa solitária de ser cuidadora do/a seu/sua filho/a, a frente desse suporte de forma integral, sem serem percebidas no campo das políticas públicas.

Participaram deste estudo quinze mulheres, mães atípicas, com idades entre 42 e 63 anos, dentre elas, 53,3% têm a escolaridade de ensino fundamental incompleto, e 20% têm ensino médio incompleto. A escolha das participantes ocorreu espontaneamente. Importante ressaltar que as participantes são denominadas por P1, seguindo até P15, objetivando a preservação de suas identidades.

A coleta de dados foi feita com entrevistas semiestruturadas, de forma individual, realizadas nos encontros do grupo de mães e oficinas realizadas pela organização (IAV), com duração média de uma hora. Buscando dados de mães atendidas que residem na zona rural de Pernambuco, também foram estruturadas entrevistas por meio de formulários no google form, com auxílio de mensagens e ligações de vídeo via whatsapp e por meio de ligação telefônica, com duração

média de uma hora, em dia e horário escolhidos pelas participantes. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2024, sendo repassadas a formulário google form de forma anônima, na íntegra. Posteriormente, o material foi destruído para garantir o sigilo profissional.

Objetivando compreender a complexidade do fenômeno, foi realizada a Análise Textual Qualitativa, onde os dados coletados foram trabalhados visando o aprofundamento dos eventos investigados, o que possibilita significados novos do assunto (Moraes, 2003). O material foi examinado com detalhes e fragmentado, fazendo com que os relatos fossem destrinchados e elencados nas categorias finais: Inclusão, Eficácia parental, Maternidades atípicas, Cuidado e Capacitismo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa busca conhecer a realidade de mulheres que são mães de pessoas com deficiência ou neurodivergentes, percebendo que a maternagem dessas mulheres atravessam o preconceito e o abandono social e familiar na busca pela inclusão dos seus filhos.

Numa sociedade como a nossa, onde a mulher é submetida ao julgamento de ser mãe, e de parir com excelência, a mãe atípica se encontra no lugar de culpa e erro. Julgada como falha, no chamado *dom sagrado de ser mãe*, encontram-se na solidão do cuidado, criação e educação dos filhos e na responsabilidade afetiva e financeira dos/as seus/as filhos e filhas.

Trazer essa mulher como fenômeno da pesquisa é um grande desafio, sobretudo por perceber que a família, a sociedade e a escola as julgam apenas como a pessoa *responsável* pelos cuidados domésticos e tarefas rotineiras como dar banho, levar a escola e as terapias. As maternagens dessas mulheres transcendem essas demandas.

O nascimento de uma criança com deficiência ou neurodivergentes levam as mães atípicas a agendas como recortes de enfrentamentos contra o capacitismo e a exclusão, sendo nesse momento o papel das organizações sociais de extrema importância no acolhimento e empoderamento dessas mulheres na busca pela efetivação de direitos como a educação inclusiva e as oportunidades de acesso a rede de apoio institucional e escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise inicial que se refere a categoria da maternidade, no momento em que essas mulheres recebem a notícia do diagnóstico do/a filho/a, percebe-se um momento de luto e de medo, seguidos com sentimento de culpa.

Essas mulheres chegaram à organização (IAV) na busca de acolhimento e principalmente pertencimento, visto que nesse ambiente sentem-se iguais em sentimentos e nas realidades enfrentadas. O compartilhamento de suas emoções é sempre sugerido nas rodas de conversa, intituladas “Grupo de mães IAV”, onde contam com suporte psicológico e percebe-se muita confiança com as trocas de experiências. O abandono afetivo dos seus companheiros também são sempre citados, inclusive as mulheres casadas. Solidão na vida dessas mulheres.

“(...) Sou casada com o pai do meu filho, mas sou sozinha em todas as demandas dele e da casa e ainda sou a culpada por esse abandono. Sou uma mulher casada e solitária.” (P14).

Nas falas de todas as mães é perceptível a necessidade da justificação na negativa de haver culpa ou negligência em seu pré-natal. Verifica-se nas entrevistadas um desejo latente de justificar sua “inocência” pelo/a filho/a ter nascido com mielomeningocele, logo, justificando o uso de ácido fólico logo após a confirmação da gestação. *“(...) Sempre me perguntam se eu “tomei algo para abortar” e por isso minha filha nasceu com mielomeningocele” (P4).*

Esse fato se dá pelos estudos relacionados que afiança a falta do ácido fólico, também conhecido por folato ou vitamina B, seja o grande vilão na ocorrência dessa malformação (mielomeningocele). “Acredita-se que a deficiência de ácido fólico seja o mais importante fator para o desenvolvimento dos defeitos do tubo (BRONZERI et al., 2011).

Ante sentimentos de choque e aceitação, percebe-se que as incertezas permeiam a vida dessas mulheres. Dúvidas de como se dará o cuidar, criar, educar e principalmente a instabilidade financeira devido a vulnerabilidade social dessas mulheres. *“(...) Eu fico pensando como vou criar esse menino, sem o pai dele, nem um trabalho fixo. Não tenho família para me ajudar com esse problema” (P1).*

No discurso de experiências das mulheres pesquisadas é muito comum o relato de rotinas de prostração e dedicação exclusiva no cuidado do/as seus/as filhos/as, sobretudo, evidenciados nas mulheres que são mães solo, numa prá-

tica de sobrecarga, solidão e exaustão. Salientando os relatos de adoecimento físico e emocional e por recorrência a depressão, ansiedade e pânico, decorrentes do esgotante cuidado e da falta do autocuidado, discorrido repetidamente por todas as participantes.

Percebeu-se a necessidade urgente de um debate sobre a realidade materno-parental das vivências dessas mulheres, ainda mais precisa no campo da inclusão e políticas sociais, percebendo a vulnerabilidade das mães e dos/as seus/as filhos/as. Os eventos de isolamento social e ineficácia parental são destacados e recorrentes.

Abandono, solidão e invisibilidade na vida de mulheres mães atípicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, evidenciou-se o impacto significativo causado na vida de mulheres mães atípicas, enfrentando rotinas de abnegação e solidão.

Percebe-se o isolamento familiar e social dessas mães que são privadas de educação, lazer, trabalho e ainda precisam do enfrentamento à sociedade quanto a culpa sempre lhes atribuída, pela neurodivergência ou deficiência de seu/a filho/a.

Sentimentos de esgotamento e revolta pela falta de atenção, apoio assistencial e afetivo na vida de mulheres que gritam por políticas públicas que as alcance, o que favorece mais ainda a vulnerabilidade e desigualdade social.

É premente e de fundamental importância a necessidade de produção de mais estudos acadêmicos, tendo essa mulher como fenômeno principal de pesquisa e compreendendo a sua importância para que a inclusão aconteça de fato na vida do/a seu/a filho/a, inclusive a primordial vivência dessas mulheres na qualidade de vida das pessoas com deficiência ou neurodivergente.

REFERÊNCIAS

SMEHA, L.N. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. Centro Universitário Franciscano, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QypM8WrpBcGX9LnwfvqgWpK/#>. Acesso em 23 mar. 2022

FGC. Fundação Getulio Vargas. Instituto Brasileiro de Economia. 2022

NEVES, Isabela Callou Sampaio; NEVES, Ana Beatriz Callou Sampaio; MELO, Antonio Marlos Duarte de; NUNES, Ana Beatriz Sousa ; BRASILEIRO, Renata Sá Ferreira. Fatores Maternos associados à Ocorrência de Mielomeningocele: Uma Revisão Bibliográfica. *Id on Line Rev. Psic.*, Dezembro/2021, vol.15, n.58, p. 617-625, ISSN: 1981-1179

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997, p. 41.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania/Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência (2023) <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acessado em 12 de agosto. 2024.

BRASIL. Mães de pessoas com deficiência ou Doenças Raras. Agência Câmara de Notícias. <https://www.camara.leg.br/noticias/919254-maes-de-pessoas-com-deficiencia-ou-doencas-raras-pedem-programas-publicos-de-apoio>. Acessado em 12 de agosto. 2024

Cartilha de Lançamento do GTI para elaboração da Política Nacional de Cuidados. https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/7_Orgaos/SNCF_Secretaria_Nacional_da_Politica_de_Cuidados_e_Familia/Arquivos/Cartilha/Cartilha.pdf. Acessado em 31 de jul. 2024.

DESSEN, Maria Auxiliadora. Dessen, Ana Paula da Costa (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Universidade de Brasília, Distrito Federal.

BRASIL. Constituição(1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CATARINAS. A luta diária das Mães solo de pessoas com deficiência. Portal Catarinas. Acessado em 10 de agosto de 2024. <https://catarinas.info/a-luta-diaria-das-maes-solo-de-criancas-com-deficiencia>

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. *Experiências das mulheres-mães de pessoas com deficiência: da invisibilidade à participação social*. UFPB - 2018

SULZBACK, Sandra Laura. Sobrecarga materna nos cuidados de crianças com transtornos do espectro autista. UFRS - 2019

IAV - Instituto Arthur Vinícius. Associação Pernambucana de Mielomeningocele e Espinha Bífida. PE (2005)

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.031

O TRABALHADOR COMO SUJEITO HISTÓRICO: UM ESTUDO SOBRE A DIALÉTICA DO TRABALHO NA CATEGORIA GARI (CAMPINA GRANDE-PB) 2020-2024

Olávia Fernandes¹

RESUMO

Esta pesquisa visa mostrar como o capitalismo se instituiu na Europa ocidental e se perpetuou em sociedades latino-americanas. A exploração do trabalho ocorre em diversas categorias de trabalho, entre estas categorias está nosso objeto de estudo: o gari, na cidade de Campina Grande-PB. O recorte deste trabalho é de 2020 a 2024. O ano de 2020 corresponde ao período em que começaram as articulações de ideias apresentadas pelos trabalhadores a representantes políticos. Estas ideias eram articuladas por reivindicações por reconhecimento de direitos trabalhistas até então inalcançáveis. E o ano de 2024 marca a reivindicação da categoria no Senado com o Projeto de Lei- PL à espera da homologação para a ascensão da classe trabalhadora dos garis. Para sintetizar a problemática vivenciada pelos garis foi realizada uma relação com a má condição de trabalho representada no filme *A classe operária vai ao Paraíso*, fazendo contraponto da descrição do contexto histórico referente aos escritos do filósofo Karl Marx sobre muitas horas trabalhadas em condições insalubres em comum com o pensamento de resistência orgânica apresentado pelo filósofo Antônio Gramsci. Para coleta e análise dos dados foi utilizada a metodologia qualitativa, a revisão bibliográfica e a observação direta. No campo da discussão teórica a pesquisa buscou respaldo nos conceitos de materialismo histórico de Karl Marx (2008), e de Nascimento (2008) que trabalha o conceito de contracultura do filósofo Antônio Gramsci, que intercala a prática do ativismo com a abstração do pensamento, escrevendo e analisando o contexto italiano no século XX para

¹ Mestranda em História pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Pesquisa fomentada pela CAPES. E-mail: olavia.fernandes@gmail.com.

mostrar como o estruturalismo massifica as ações dos sujeitos sociais, apontando para um viés de mentalidade própria da época, exercida pela classe de proletariado inventada pela ordem capitalista

Palavras-Chaves: Categoria de trabalho gari, Exploração de trabalho, Movimento orgânico.

INTRODUÇÃO

A força de trabalho é uma utilidade empregada pelas nossas necessidades desde os primórdios. Com o passar do tempo, na Europa ocidental, suprir as necessidades coletivas passou a não ser o foco da organização social. A subsistência voltada para necessidades de alimentação, de se vestir ou de se calçar, que outrora desenvolveu a fabricação de ferramentas de trabalho, foi objetivada como oferta e demanda. Esta oferta e demanda coisificou a matéria prima, propiciando a viver em coletividade, executando uma vida sedentária em *prol* de um interesse capitalista. Este interesse capitalista, sustentado pelo coletivo de mão de obra barata, não explicita políticas de amparo a/o trabalhador/a, acirrando as desigualdades sociais.

O trabalho servil teve seu trajeto histórico iniciado com a formação das nações: o ser humano foi escravizado por outras civilizações. Desta forma, foram levantados impérios sem custos de trabalhadores assalariados, por se tratar de mão de obra escrava. Este trabalho escravo era exercido por todo aquele que não era cidadão e não tinha direitos de cidadania naquela civilização eurocêntrica. Assim, com o passar dos tempos, o modelo político europeu sofreu mudanças de seus representantes políticos: de Imperador para a Igreja. Este acontecimento ficou conhecido como Idade Média, no entanto, esta mudança não deu origem à perspectiva do exercício do trabalho remunerado.

Na Idade Moderna surgiu o trabalho remunerado, aumentando a desigualdade social. Isto aconteceu em meio a mudanças culturais, econômicas e políticas, sendo que as políticas não trouxeram benefícios legais para o cidadão na área do trabalho. Neste período a mão de obra não era especializada, não haviam direitos trabalhistas e nenhuma lei ou documento que assegurasse a estabilidade financeira do operário. Tudo que estes trabalhadores tinham era a força do seu braço (vital) para investir na promessa de um futuro promissor e independente, não cientes que o acúmulo de riqueza ficaria concentrada na minoria dos grupos denominados capitalistas.

Este avanço capitalista aconteceu na forma de trabalho braçal, um trabalho exercido no sistema fabril. Este sistema foi um alto investimento capitalista que precisava de mão de obra barata para a sua expansão financeira. Esta foi a passagem da mão de obra servil, que ocupava a economia no feudalismo, para o trabalhador remunerado fabril. Isto acarretou problemas inusitados na sociedade, que foram evidenciados na escrita do filósofo Karl Marx. Marx relacionou

o desencadeamento dos problemas sociais através das relações sociais, objetivadas na dominação capitalista. Este entendimento cronológico da passagem do feudalismo para o capitalismo nos ajuda a pensar como um problema social transpassa culturas, ressignificando os espaços de trabalho. O filme *A classe operária vai ao Paraíso* mostra como os trabalhadores começaram a se organizar e discursar nos movimentos fabris em busca de melhoria de trabalho.

Para a coleta e análise dos dados foi utilizada a metodologia qualitativa, revisão bibliográfica e observação direta. No campo da discussão teórica, a pesquisa buscou respaldo nos conceitos de materialismo histórico de Karl Marx e de Nascimento (2008) que trabalha o conceito de contracultura do filósofo Antônio Gramsci, que intercala a prática do ativismo com a abstração do pensamento, escrevendo e analisando o contexto italiano no século XX para mostrar como o estruturalismo massifica as ações dos sujeitos sociais, apontando para um viés de mentalidade própria da época, exercida pela classe de proletariado inventada pela ordem capitalista. Para tanto, o estudo exercido sobre o filme *A classe operária vai ao Paraíso* elenca a dialética do trabalho que a filosofia de Karl Marx mostra sobre a organização social da época, mas evidenciando que a exploração do trabalho sobre o homem é uma temática atual devido a classes trabalhadoras ainda buscarem sua ascensão profissional reconhecida através de direitos adquiridos.

FILME: A CLASSE OPERÁRIA VAI AO PARAÍSO: REPRESENTAÇÃO DE RESISTÊNCIA CONTRA A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE OCIDENTAL

Este cenário de ápice para a Revolução Burguesa trouxe transformações **políticas**, com a queda da Monarquia; transformações **sociais**, que fizeram nascer uma nova classe chamada de operários; **econômicas** que beneficiaram os capitalistas; e **ideológicas** que eram os discursos formados para combater o mal trazido pela burguesia capitalista. Este mal é representado pelo modo de produção que, enquanto estava no estágio de efeito útil do trabalho para o desenvolvimento do Homem, era benéfico, mas desencadeou consequências drásticas com o processo de repetição e acumulação e mais valia.

Na fábrica, os operários sofreram pressão psicológica pela alta jornada de trabalho, este comportamento era denotado pelo cansaço físico e refletiu na vida privada, resultando em uma má qualidade de vida. Estes operários ficavam

subordinados a tal prestação de serviço precário porque não tinham representação sindical incorporada à classe dos trabalhadores. Esta era a realidade dos trabalhadores pós-Revolução Francesa. Tal revolução trouxe a perspectiva de liberdade, fraternidade e igualdade sendo que, na prática, a mão de obra remunerada não deu resultado.

Então surgiu a necessidade de analisar as causas destes empregos e seus efeitos, porque esta flexibilidade da exploração do Homem pelo Homem na sociedade tem consequências irreversíveis para o futuro de um trabalhador. Dentre esta investigação social podem ser apontados os meios pelo qual o indivíduo chega a esse tipo de prestação de serviços ilegal, no qual somente quem ganha é o empregador.

Seguimos adiante com uma conscientização para si em busca de desconstruir desigualdades sociais administradas por pequenos grupos capitalistas. É o que exhibe o filme *A classe operária vai ao Paraíso*, demonstrando uma concentração de lutas da classe dos trabalhadores italianos até a década de 1970, por simetria de bens, reconhecimento profissional e melhoria salarial para obter uma qualidade de vida. Na busca desta simetria social estes se organizaram em protestos e reivindicações para chegar a um consenso trabalhista fora da precarização do trabalho.

Neste início industrial, a divisão do trabalho aconteceu ferozmente, fazendo distinção entre quem manda e quem obedece, assim se idealizou a filosofia de Marx sobre dominantes e dominados. Outro fato instigante que aconteceu foi a separação do trabalho comercial agrícola do trabalho industrial, ocorrendo a dissensão da cidade e do campo, materializando a oposição do interesse de ambos. Os produtos que derivam dos dois produtores são os mesmos, a diferença está no modo de produção. A concorrência está estimada no tempo de fabricação: o industrial é mais rápido e, assim, atende à demanda com mais eficácia.

Infelizmente, para atender à lei da oferta e demanda, se exige alta produtividade dos trabalhadores como foi apresentado pelo filme citado. No filme percebe-se claramente a sobrecarga de trabalho com movimentos repetitivos nas fábricas, que é um dos maiores problemas físicos necessários para enriquecer a burguesia. A princípio, os trabalhadores achavam uma troca justa de trabalho por dinheiro, mas o tangível dos lucros era diferenciado em *prol* do capitalista.

O descontentamento no filme *A classe operária vai ao Paraíso* ficou evidente quando foi exigido o aumento de produção, mesmo quando alguns operários não acompanhavam o ritmo por estarem com algum tipo de doença ocupacional, como é o caso de um operário que desenvolveu falta de retenção urinária. Outros operários indagaram quanto iriam receber a mais pela reprodução, mas não alcançam êxito de resposta positiva. A indagação dos trabalhadores sobre o acréscimo financeiro é coerente uma vez que Marx discursou sobre o valor de troca, e este valor de troca está baseado na força do trabalho por salário equivalente ao trabalho realizado.

Neste valor de troca se explica a posição de cada um: a burguesia era quem tinha os modos de produção, através das ferramentas necessárias para a fabricação de produtos, e as propriedades. Neste patamar o protagonista do filme (Lulu) não relutou à decisão do patrão de não retribuir as horas extras e diz para seus colegas de trabalho “que eles têm um pedaço de terra, mas ele só tem a força do trabalho”². Então o capitalismo apropriou-se do “bem natural” (propriedade) que era um bem comum de todos e reteve para seus interesses.

Oferece-se trabalho remunerado como vantagem de “lucro”, sendo que o lucro tangível dos produtos é destinado ao senhor capitalista. Este produto fabricado tem variações de preço dependendo da oferta e da demanda do mesmo, tornando-se coisificado. O que contribui na perpetuação do valor do produto coisificado no mercado é a própria sociedade, que vai incentivar o consumo, tendo que trabalhar cada vez mais para não ter que passar por privações.

Outro fenômeno observado no filme *A classe operária vai ao Paraíso* é que o patrão burguês não oferece condições de trabalho seguras. Isto é representado quando o protagonista, que compactua inicialmente com as mesmas ideias do patrão, passa por um acidente de trabalho. Lulu se dedicava integralmente ao trabalho, cumprindo cotas estabelecidas pela empresa, até que aconteceu o inevitável: ele perdeu o dedo na máquina de produção acelerada. A perda de parte do membro superior atualmente é classificada como acidente de trabalho com danos parciais no membro superior e este tipo de acidente acontece quando não existe cautela em relação à vida do trabalhador.

2 Fala do personagem no filme, informando que as terras são do patrão, referenciando que eles são apenas trabalhadores.

Assim, os operários da fábrica não precisam apenas da força física para executar o trabalho braçal, eles necessitam também do intelectual para exercer as funções com agilidade e maestria.

Outro filme compatível à demonstração da exploração do trabalho é *Tempos modernos*³ com Charles Chaplin, que mostra a ação repetitiva dos movimentos fabris aprisionando a um único saber, afastando a possibilidade de uma mão de obra especializada e com remuneração equivalente à execução do trabalho específico. Este tipo de trabalhador está condicionado à alta carga horária, a não escolher sua ocupação e não ter o direito de migração para outra função, gerando desconforto para o mesmo.

Diante desta problematização social sobre o trabalho, a alternativa seria a resistência⁴ contra o sistema capitalista, como fez o protagonista ao se juntar aos demais operários. Salientando que este somente o fez porque passou pela experiência de ser descartado caso não tivesse mais utilidade para a fábrica após a perda do dedo. Este momento foi crucial para a unanimidade do mesmo propósito de melhoria de condições de trabalho e remuneração dos operários.

Aqueles que não estivessem satisfeitos com a exigência de aumento de produtividade ou que não acompanhavam a demanda exigida pelo capitalista eram punidos. No filme, esta punição é chamada de multa, e ela aumentava ainda mais a degradação da situação destes trabalhadores fabris. Desta forma o valor concreto do trabalho tem como resultado a exploração, porque rompe com os limites do corpo humano. Ainda que o protagonista faça relação do corpo físico ao da máquina, os danos ao corpo carnal são irreparáveis e o Homem não passaria de uma mera engrenagem no universo das máquinas que futuramente será substituído por outro Homem ou pela própria máquina.

Karl Marx foi um filósofo alemão que influenciou a linha de pensamento materialista em todos os continentes com sua interpretação sobre a organização da sociedade capitalista. Marx mostrou como essa ordem mundial econômica estava nascendo na Europa ocidental e se expandindo, demarcando estabilidade através dos recursos de sustentação pela matéria prima. Seus manuscritos

3 Cinema mudo é uma representação pela gesticulação do corpo; sua produção cinematográfica oferece a mesma abstração do pensar sobre a exploração da mão de obra. Porém, *A classe operária vai ao Paraíso* possui a verbalização das reivindicações operárias no ano de 1970.

4 Formar um comando de greve com a finalidade de boicotar o funcionamento das fábricas. A realidade acontecia em outros países como a Inglaterra, que teve o movimento do Ludismo, no qual ficou registrada a resistência operária pela quebra das máquinas.

descreviam seus conceitos, sua teoria de estrutura e superestrutura, dominantes e dominados, produção, mais valia e outros. Mesmo o filósofo denotando uma história geral da problemática econômica da sua época, suas obras forneceram base teórica para diversos movimentos sociais. Movimentos sociais: trabalhistas e de classe, aos quais, depois foram sendo agregados gênero e raça. O que destacamos a seguir é o movimento trabalhista da categoria de trabalho gari no século XXI.

CONSCIENTIZAÇÃO, ABSTRAÇÃO ORGÂNICA

Segundo Karl Marx, para combater este tipo de trabalho (mão de obra barata) era necessária a conscientização do trabalhador, concordando com a afirmação que somente as regras da sociedade não são suficientes para eliminar a exploração da mão de obra, necessitando de uma sensibilidade para com o outro. Isto porque este tipo de oportunidade de sobrevivência não oferece condições de trabalho seguras para sua saúde profissional, física e mental (Antunes, 2013). Neste impasse de falta de assistência legal (leis) e médica (saúde), o empregado fica submetido a diversos constrangimentos para assegurar seu sustento pessoal e de outros que estão ligados à sua pessoa física e familiar.

Um fato contracenado no filme *A classe operária vai ao Paraíso* é que, na concepção de Marx e Hegel, os operários assumem a posição de antítese. O trabalho teve sua ascensão passando pela tese = feudalismo, chegando à afirmação = capitalismo, depois une a negação que é o objetivo social não alcançado igualmente, ou seja, a exploração do trabalho, e a síntese para construir a superação. Esta superação é dada para nos posicionarmos e para que possamos passar de etapa, de classe dominada para revolucionários. Sendo assim Marx vê a sociedade como infraestrutura, que é o trabalho desde a machadinha e a superestrutura política, que são as representações ideológicas (Marx, 2009).

As ideologias são a base de sustentação da opressão social. Ficando para o povo participar de movimentos, revoluções e esses ativismos independem de raça e gênero. Porque somente assim não existirão interesses corporativistas, e sem o corporativismo os movimentos se tornarão uma só luta e vitória de todas/os. Infelizmente a sociedade só busca seus interesses depois da opressão, ou seja, o indivíduo poderia ser mais ativo nas participações na construção do regimento que engloba a esfera pública a qual ele pertence, desta forma ele estaria consciente do que está sendo feito em prol de si e dos outros. Então, Marx

tentou entender a dialética do trabalho por meio materialista, porque vai ser a realidade imposta às pessoas que vão vivenciar o momento histórico construído por eles e sobre eles.

O Homem é responsável por toda objetivação institucional que recai sobre ele como as formas concretas de produção que é o que vai originar a divisão do trabalho, o surgimento da propriedade privada, a exploração do homem pelo homem, e o problema da alienação exercida pelo mesmo. Então como equiparar este problema social uma vez que o Homem tornou-se um produto mercadológico em mão de obra totalmente vinculado do produto que ele mesmo produz, produzindo um coeficiente que edifica a sociedade capitalista?

Poderíamos analisar se existiria a possibilidade de voltarmos ao significado inicial do trabalho, que era o processo entre o Homem e a natureza retratado pela sua ação que controlava o seu metabolismo. Uma alternativa seria que o Homem originaria uma nova ordem econômica, contudo, se o Homem é inteligente para desenvolver o funcionamento das instituições, ele tem a capacidade de elaborar meios de sociabilidades para amparar sua descendência sem degradação econômica. Atualmente poderíamos sugerir que a solução para a diferença de classe seria o fim do modelo econômico burguês (capitalista) que causaria a erradicação do antagonismo de classes (Marx, 2008).

Antônio Gramsci teceu sua teoria com o conceito de contra hegemonia agregando ideias marxistas com base no materialismo, luta de classes. Desta forma não fica destacada a anulação da teoria de Karl Marx, que é a consciência de si para si. Esta quebra de interesses capitalistas pode ocorrer pela prática do pensamento de Antônio Gramsci e, através desta abstração de contra hegemonia pode ocorrer a unificação de interesses em comum. Mas, o problema é que estamos discutindo um processo burguês econômico que controla os meios de produção:

A partir de um projeto de superação da sociedade capitalista sob domínio burguês e considerando este embate entre as classes, Gramsci acrescentou o conceito de “contra-“hegemonia” ou crise de hegemonia. A crise ocorre quando “[...] as classes sociais se separam de partidos políticos; a classe não mais reconhece os homens que lideram os partidos como expressão sua” (Nascimento, *et al*, 2008. p 278).

Estar contra a hegemonia não é uma proposta de revolta de trabalhadores com articulações sindicais e movimentos nas ruas. Também não seria a criação de

um grupo de esquerda que se oporia em contrapartida à dominação e quisesse assumir o lugar do dominador. Embora se tratasse de um jogo de poder liderado pela burguesia, a proposta não é voltada para tomar o poder e ditar regras a serem seguidas. A proposta seria, por Gramsci, centrada em uma contracultura. Esta contracultura seria desmontar o intelectual orgânico da classe dominadora e reinventar um intelectual orgânico da classe das/os trabalhadoras/es.

Esta contracultura teria na base o trabalhador como intelectual, um trabalhador pensador racional com a finalidade de “[...] educar os trabalhadores para encorajar o surgimento de intelectuais dentro da classe trabalhadora que defendem a transformação da sociedade capitalista [...]” (Nascimento, *et al*, 2008. p. 280). Como os trabalhadores estavam sendo manipulados pelo trabalho técnico, Gramsci propôs uma escola humanitária. Uma escola que abrange os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores para que estes fossem não somente letrados, como também exercessem a função de questionar ou de pensar o meio em que vivem.

A discussão da escola como dever do estado vinha acompanhada do debate acerca da “escola comum, única e desinteressada”, o que desvela e fazia a crítica ao paradoxo entre a formação científica e humanista destinada à elite burguesa e à formação técnica voltada à classe trabalhadora. A consolidação da ideia de dever do Estado para com a educação estava direcionada ao fortalecimento aos ideários liberais e democráticos burgueses que neste período começaram a se cristalizar (Nascimento, *et al*, 2008. p. 280).

Esta preocupação se deu porque as escolas sofreram um paradoxo desigual no século XIX: havia uma distinção dos ensinos. O ensino com formação científica era específico para a elite burguesa e o ensino técnico era exclusivo da classe trabalhadora. Esta diferenciação determinava o futuro dos civis e o lugar que cada um deveria ocupar na categoria do trabalho. Esta foi a contribuição para a Educação de Antônio Gramsci, um comunista marxista italiano que idealizou um plano racional que os trabalhadores pudessem participar da forma igual à da elite burguesa dos direitos sociais, com uma finalidade não de subir ao poder, mas de combater a esfera política e econômica burguesa com um domínio instrumental com direito de voz de emancipação por si mesmo. Uma emancipação politizada agenciada pelos atores sociais ao seu tempo, gerenciando uma conduta de resistência proveniente dos próprios atores sociais.

MOVIMENTO ORGÂNICO COMO EMANCIPAÇÃO DA CATEGORIA DE TRABALHO GARI: INTERESSES COLETIVOS COMO FERRAMENTA DE AUTODEFESA

Para desempenhar a função de gari é necessário passar por uma seleção que não cobra que o candidato tenha curso superior. Na última entrada, no ano de 2008, de concursadas/os⁵ na prefeitura de Campina Grande- PB, a função gari tinha como pré-requisito o nível fundamental. gari é uma profissão que necessita de desempenho físico. Físico porque vai estar condicionado à resistência física e a movimentos repetitivos. A estes garis está atribuída a função de coleta de resíduos sólidos em residências, empresas e espaços públicos, assim como limpezas de ruas, praças e parques, varrição e capinação, cuidados da higiene e recolhimento dos detritos em via pública. Parecem poucas as atribuições, isto quando não paramos para entender que estas atribuições se estendem a toda a cidade, tornando-se um trabalho que requer força vital em horas extras para suprir a necessidade de higiene deste espaço.

Para tanto, para a higienização da cidade necessita-se de uma demanda considerável de funcionários da categoria de trabalho gari, para que possa abarcar toda a cidade. O quadro de funcionários que destinava à limpeza da cidade fica visivelmente concentrado nas ruas centrais e parques. Ainda existe a questão de gênero na categoria de trabalho gari, porque quando a/o funcionária/o for do sexo feminino a esta fica incumbido a varrer os espaços urbanos. Enquanto aos do sexo masculino compete acompanhar o caminhão destinado para a coleta de lixo. Sobre a coleta de grande porte, como indústrias, hospitais e entulhos, geralmente são contratados serviços adicionais de pessoas ou empresas de suporte à limpeza pública.

5 Na prefeitura de Campina Grande, a categoria de trabalho gari atualmente é empregada de duas formas: a primeira através de concurso público e a segunda, através de empresa terceirizada. A imputação de sobrecarga de trabalho e não reconhecimento de direitos trabalhistas recai sobre os terceirizados, porque a contratação vai depender da assinatura da carteira de trabalho, qual função foi contratado, e outros embaraços de comunicação não legal.

Quadro 1 - Demonstração de exigência para contratação temporária dos serviços de gari

FUNÇÃO	ATRIBUIÇÕES	Nº DE VAGAS	CADASTRO DE RESERVAS	GÊNERO	ESCOLARIDADE
Auxiliar de serviços gerais	1 Varrição. 2 Catação de sacos plásticos 3 Capinação. 4 Pintura de meio fio. 5 Higienização de áreas.	220	100	X	X

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do edital publicado pela Prefeitura Municipal de Campina Grande (wp-1647644830857.pdf (campinagrande.pb.gov.br), 2022.

A exemplo destas contratações de suporte à limpeza pública, há o processo seletivo que ocorre anualmente para contratações temporárias para limpeza do evento *O maior São João do mundo*. No ano de 2022 houve a contratação através do edital 001/2022, pela prefeitura de Campina Grande, o qual define a função de gari como auxiliar de serviços gerais. Uma contratação temporária para o evento que tem duração de trinta dias, com contratação imediata de duzentos e vinte pessoas aptas a desempenhar o serviço de gari no espaço que ocorre a festa junina. Contudo o edital não refere piso salarial, horas trabalhadas semanais, folgas, vale alimentação, horário para descanso, vale transporte e outros benefícios trabalhistas.

O projeto de Lei N° 4146/20⁶ de autoria da deputada Mara Rocha, sendo relator o deputado Fernando Rodolfo, coloca em pauta a profissão de trabalhador essencial à limpeza urbana. Esta regulamentação é de caráter evolutivo para a categoria de trabalho de limpeza urbana uma vez que estabelece o piso salarial para a categoria, assim como firma a quantidade de horas trabalhadas semanais. Em acordo com a convenção coletiva o piso salarial ficaria em dois salários-mínimos mensais, mais adicional de insalubridade em grau máximo, aposentadoria especial e outros direitos reivindicados pelo movimento orgânico da categoria de trabalho de gari (Comunidade Garis do Brasil Oficial, 2020).

Mas, o que significa piso salarial? É um valor fixo pago acima do salário-mínimo, que reconhece que os trabalhadores exercem suas funções em ambientes de complexidade e que o exercício de seu trabalho exige dedicação excedente

⁶ Este projeto de lei 4146/20 está apresentado no Instagram Garis do Brasil Oficial, como objetivo de luta e resistência da causa trabalhista da categoria gari.

de tempo. E este piso salarial tem como validação da categoria de trabalho o termo “convenção coletiva”, que reúne regras entre trabalhadores e representação sindical, amparados pelo Ministério do Trabalho. Esta explicação sobre piso salarial difere de piso profissional. Piso profissional seria algo característico da profissão, a profissão exige técnica de trabalho, aprendizado, conhecimento, se definindo em qualificação profissional (Nascimento, 2015).

Assim, o movimento trabalhista da categoria de trabalho de gari ganhou força através da convenção coletiva que caracteriza o trabalho de limpeza urbana, um serviço de alta complexidade e dedicação independente de dia, hora e lugar. Esta pauta de melhores condições de trabalho para a categoria de limpeza urbana já vem sendo discutida entre a classe de trabalhadores diariamente. A falta de EPIs⁷ fundamentais para este tipo de trabalho solidifica a petição da Convenção Coletiva. Estes EPIs seriam luvas de proteção, botinas de segurança, máscara respiratória, vestimenta de segurança, protetor auricular. Estes EPIs protegem o trabalhador gari de riscos físicos, riscos biológicos e riscos químicos. Riscos físicos se referem a objetos cortantes; riscos biológicos estão relacionados a vírus, fungos e bactérias e, riscos químicos, oriundos de gases tóxicos de materiais em decomposição (Silva, 2016).

Assim, essa discussão tornou-se palco de reivindicações a partir do momento em que os indivíduos se conscientizaram que estavam expostos a contaminação por resíduos em decomposição, apodrecidos, se tratando de lixo residencial. E mesmo quando o lixo era residencial ocorria a incidência de perfurações por objeto cortante do tipo lâmpadas quebradas, lâminas de barbear, latas de embutidos, entre outros. Isso ocorre quando não é feito o descarte correto. O risco aumenta quando o lixo é coletado em outros ambientes, como o ambiente hospitalar, que além dos perfurocortantes pode haver a possibilidade de contaminação por vírus e bactérias, e as indústrias, dependendo da matéria prima que utilizam para produzir o produto.

Quadro 2 - Cuidados com a separação do lixo hospitalar

TIPOS DE SACO PARA LIXO HOSPITALAR	MATERIAL DE DESTINO	CAPACIDADE
Saco Hamper	Roupa	Uniforme usado em ambiente hospitalar

⁷ Equipamento de proteção individual (Silva, 2016).

TIPOS DE SACO PARA LIXO HOSPITALAR	MATERIAL DE DESTINO	CAPACIDADE
Saco para lixo comum	Material de expediente/copo descartável e outros	60/200 litros
Saco para lixo reforçado	Lixo orgânico/restos de comida	200 litros
Saco para lixo leitoso	Material infectante	60/200 litros
Caixa de papelão para perfuro cortante	Agulhas e outros	13 litros
Lixeira	São identificadas de acordo com o descarte de lixo	15/25/50/100 litros

Fonte: Elaborado pela autora com dados encontrados pela observação direta em um hospital público de Campina Grande-PB, 2024.

Devido a essa subserviência na categoria de trabalho do gari, foram articuladas reivindicações coletivas junto ao Senado. O andamento desta resistência orgânica pode ser acompanhado pelo Instagram *garis_do_brasil_oficial*, o qual mostra a rede criada pela comunidade de garis. Esta rede de reivindicações coletivas acontece em todos os estados do Brasil, e essa unanimidade de reivindicações para a categoria de gari é o que fortalece o movimento junto ao poder legislativo. Contudo, o Projeto de Lei 4146/2020 que cobre as reivindicações dos trabalhadores garis encontra-se em tramitação no Senado Federal, aguardando aprovação pelos representantes políticos. Mas, fica denotada a resistência orgânica como ferramenta de sustentação para promoção das categorias de trabalho.

RESULTADOS

Quadro 3 - Processo de reivindicação no Senado

PL 4146/2020	Pretensão	Vistas
Direitos	Estabelecer	Comissões do trabalho
Aposentadoria especial	Atividades prejudiciais	Comissão financeira
Piso salarial	Dois salários-mínimos	Comissão para verificar se não fere a Constituição
Jornada de 36 horas	Seis horas semanais	Suspensão da votação
Grau máximo de insalubridade	Quando expõe o trabalhador a causadores de doenças graves	Atraso na tramitação do processo de aprovação da PL

Fonte: Elaborado pela autora com base na fala de uma deputada em um vídeo publicado no Instagram *garis_do_brasil_oficial*, 2024.

A exposição dos dados no quadro 3 se refere a problemática de direitos trabalhistas para categoria de trabalho gari. Dentre esses dados não estão incluídos vestiários para que estes trabalhadores possam vestir sua roupa de trabalho para executar a função, e depois do trabalho se higienizar antes de ir para sua residência. Durante a observação direta com o trabalho de gari, foi percebido que alguns trabalhadores que trabalha no período da noite vestiam a farda por cima da roupa particular⁸. Este processo de vestimenta de fardamento foi realizado em via pública, como se não causasse constrangimento e fosse natural.

Em outra observação foi percebido que dois garis pegavam o mesmo ônibus no bairro que residiam, às 5:30 horas para cumprir seu horário de trabalho. Um é homem e já ia vestido com o fardamento completo da sua casa. A outra trabalhadora é mulher e vai com a parte de baixo da farda e com blusa particular, para facilitar a trocar da roupa no local de trabalho, que é a céu aberto. Ambos os trabalhadores retornam para casa no final do dia na mesma linha de ônibus: 044 ou 004, que fazem a linha de um bairro periférico, o Aluísio Campos.

A última observação cotidiana que foi realizada foi a de duas mulheres recolhendo o lixo às 11 horas, estas carregavam o saco de lixo junto ao quadril, e depois varreram o terminal de ônibus, ambas vestiam a blusa da farda e calça legging, que é uma roupa particular. O uso não adequado da vestimenta também causa danos à saúde do trabalhador, porque à medida que entra em contato com o lixo, contamina a farda e a roupa particular que está sobreposta à outra, e com a qual estarão retornando para sua residência para se socializar com sua família.

A observação direta ocorreu para melhor compreensão do modo de trabalho da categoria gari, e despertou a observação de trabalhadores da categoria em horários diferentes. Porque a trabalhadora que sobrepunha a farda sobre a roupa privada a céu aberto era uma colega de turma de faculdade no período da tarde. A mesma saía da faculdade às 17:15 horas para pegar expediente às 18 horas nas ruas centrais da cidade de Campina Grande-PB e tinha que completar carga horária aos sábados. Uma categoria de trabalho que parece ser problema alheio, mas que denotamos quando alguém próximo vivencia a problemática social.

⁸ Quando o termo roupa particular é mencionado, é porque o trabalhador está executando funções insalubres sem vestimenta adequada.

E, ainda, existe o estigma sobre esta ocupação. A categoria de trabalho de gari é uma ocupação conhecida popularmente por lixeiro, o homem do carro do lixo e outros estereótipos que são agregados à imagem do trabalhador de limpeza urbana. No entanto, atualmente este trabalhador, devido à sua importância no serviço público, recebe o nome de agente ambiental. Este agente ambiental não elabora o plano de ação, mas fica incumbido de executar o mesmo. Este plano de ação não previne apenas ação danosa à natureza, mas, coloca em prática o mais importante, que é o controle dos malefícios à natureza (Indeed, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme *A classe operária vai ao Paraíso* traz o contexto da industrialização na Europa ocidental no século XX, em que os trabalhadores ainda não tinham uma organização sindical, precisando se articular em ameaças de greve, sabotagem de máquinas e incitações com os outros trabalhadores para aderirem ao movimento em prol de melhoria de trabalho. Estes trabalhadores industriais não precisavam de qualificação profissional para exercerem funções nas fábricas. Até perceberem que precisavam de direitos trabalhistas reconhecidos, foi necessário acontecerem acidentes de trabalho, devido ao fato de não receberem o mínimo de condições de trabalho, que eram os EPIs.

O filósofo Antônio Gramsci trabalhou o conceito de contracultura no mesmo espaço temporal em que se passa a representação do filme *A classe operária vai ao Paraíso*. Tanto a representação do filme como o pensamento de Gramsci estão em contexto contemporâneo, marco histórico posterior ao materialismo. Com isso, percebemos como o capitalismo na Idade Moderna gentrifica as sociedades ao longo do tempo. Quando Karl Marx realizou sua pesquisa macro não imaginou que a mentalidade do capitalismo pudesse massificar outros espaços socioculturais.

Nas sociedades latino-americanas não foi diferente, embora o Brasil tenha sido o último país a se industrializar, a industrialização não apresentou um cenário diferente de reprodução a exploração da mão de obra barata. A mudança que houve na mão de obra dos trabalhadores brasileiros do período colonial para o contemporâneo foi da mão de obra escrava para mão de obra barata (Pinsky, 2010). Depois esta mão de obra barata foi efetivada através da venda da força vital em empresas privadas com base na CLT (Consolidação das Leis

do Trabalho), e mesmo com a institucionalização dos direitos trabalhistas, o trabalhador ainda era burlado. Então, no século XXI no Brasil, a exploração de trabalho aparece com uma nova roupagem, através da compra da força vital disfarçada de trabalho formal.

O trabalho formal é o que o empregado mantém vínculo empregatício com o empregador e esta relação de trabalho ludibria o empregado com pseudo vantagens de trabalho. Estas pseudo vantagens de trabalho podem ser férias remuneradas, salário-mínimo, atestado médico, hora extra e outras vantagens que, esmiuçado, caracterizam a vantagem como sendo para empregador capitalista. Vejamos: as férias remuneradas ocorrem quando o trabalhador volta a trabalhar e só recebe um mês depois da produção contínua; o salário-mínimo é o mínimo estabelecido pela federação, e este mínimo é o que o trabalhador deve receber para sua subsistência, porém, desse salário-mínimo é descontado previdência e vale transporte; atestado médico, dependendo da quantidade de dias e da quantidade de atestados entregues, pode resultar em descontos parciais ou demissão futura; hora extra possui a configuração de um dinheiro a mais para o trabalhador receber, mas, depois de ultrapassar a carga horária funcional, o trabalhador pode ser pago em folgas.

Ou seja, a exploração do trabalho assume uma nova roupagem de degradação do trabalho que nem sempre é percebida. E quase sempre não é percebida por que a sociedade não existe sem o trabalho, sendo que o problema é o trabalho produtivo porque está intrínseco com a sociedade. E esta unidade do trabalho produtivo com a sociedade deveria pertencer a todos que integram a sociedade, assim é o trabalhador produtivo que vende sua força vital, ele vende seu trabalho vivo, e não um produto, quanto mais trabalha, mais se desgasta e logo pode ser substituído por uma força de trabalho vivo mais jovem. No entanto, o trabalho vivo não agrega sustentabilidade ao trabalhador, mas, para o empregador assume a forma de fonte de riqueza para o capitalista (Antunes, 2013).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Crítica ao Programa de Gotha. A Dialética do trabalho: Escritos de Karl Marx e Engels. **Expressão popular**. São Paulo, 2013. p 101-123.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. A Dialética do trabalho: Escritos de Karl Marx e Engels. **Expressão popular**. São Paulo, 2013. p 125-156.

A CLASSE OPERÁRIA VAI AO PARAÍSO. **Youtube**, 1971. Disponível em: <https://youtu.be/TOXKBDK3RJ0>, 1971. Acesso 10 de abril de 2017, às 14 horas.

GARIS DO BRASIL OFICIAL. Esse vídeo da deputada @erikakokay, traz um breve resumo do que aconteceu hoje, na reunião da comissão de trabalho. Brasil, 05 de junho de 2024. **Instagram**: Garis do Brasil Oficial. Comunidade. Disponível em: https://www.instagram.com/garis_do_brasil_oficial?igsh=aDR6cmo1cjZpN2k0. Acesso em 06/06/2024, às 22:00 horas.

INDEED. O que faz um agente ambiental, que formação ele precisa ter e como é o seu mercado de trabalho. **Equipe editorial do Indeed**, 05 de junho de 2023. Disponível em [O que faz um agente ambiental | Indeed.com Brasil](#). Acesso em 06/06/2024, às 22:21 horas.

MARX, Karl. A Ideologia Alemã/ Friedrich Engels; tradução de Álvaro Pina- 1 ed. **Expressão Popular**. São Paulo, 2009. P. 9- 122.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da economia política/ tradução e introdução de Florestan Fernandes- 2 ed. São Paulo: **Expressão Popular**, 2008.p 53- 83.

NASCIMENTO, Djan Henrique Mendonça do. Piso Salarial e Salário Profissional: Lei 4950-A/66 e Lei N° 7394/85. **jusbrasil, 2015**. Disponível em [Piso Salarial e Salário profissional | Jusbrasil](#). Acesso em 03/06/2024, às 15:57 horas.

NASCIMENTO, *et al.* A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, *on line*. Campinas n. 30. P. 275- 291, 2008.

PINSKY, Jaime. A escravidão no Brasil. 21 ed. São Paulo: **Editora Contexto**, 2010.p. 3-50.

PREFEITURA DE CAMPINA GRANDE. Processo seletivo simplificado para contratação temporária para o evento O maior São João do mundo 2022. **Campina Grande 2022**. Disponível em <wp-1647644830857.pdf> (campinagrande.pb.gov.br). Acesso em 24/05/2024, às 8:11 horas.

SILVA, Felipe Fernando, *et al.* Análise dos Riscos dos trabalhadores da Coleta de Resíduos Sólidos Urbanos. **Anais**. XXXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção. João Pessoa, 2016. p 1-14. Disponível em TN_STP_229_339_30364.pdf (abepro.org.br). Acesso em 23/05/2024, às 21:52 horas.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.032

A SOMBRA DA AUSÊNCIA: OS DESAFIOS DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS FILHOS EM ANGOLA

Narciso Rodrigues Cassoma Sacata¹

RESUMO

A valorização da presença física de ambos os pais na escola, embora seja comum em diversos contextos sociais, não reflete a complexidade da participação familiar no processo educativo dos alunos. O ambiente familiar do aluno, constitui o alicerce primário desse desenvolvimento e é fundamental para a formação integral do educando. O presente estudo, intitulado “a sombra da ausência”, explora os desafios enfrentados por famílias monoparentais no contexto do ensino-aprendizagem de seus filhos, com foco em alunos do ensino primário ou fundamental angolano. A pesquisa, que incorporou no conceito de família monoparental as lideradas por mulheres e homens, estabeleceu, teoricamente, um diálogo com autores que sugerem a desestigmatização da monoparentalidade como um dos elementos que ocasionam a instabilidade familiar. Para tal, a pesquisa foi desenvolvida com recurso ao método qualitativo, que buscou analisar e refletir sobre os modelos familiares que transcendem a visão tradicional, utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas aplicadas aos pais e professores de uma escola primária do município do Lobito. Os resultados permitem concluir que a monoparentalidade exerce uma influência significativa no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que a ausência de acompanhamento parental, ocasionada por conflitos familiares, contribui para a retenção e desmotivação dos alunos. A partir dessa constatação, o estudo sugere a realização de pesquisas de caráter narrativo

¹ Mestrando do Curso de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, Brasil. Mestre em Sociologia pela Atlantic Internacional University, USA. Investigador Assistente do Centro de Estudos e Pesquisa do ISP Jean Piaget de Angola. E-mail: narcisosacata@gmail.com.

que possibilitem a inclusão da voz dos estudantes como sujeitos ativos na compreensão das dinâmicas familiares e seus impactos na educação.

Palavras-chave: Monoparentalidade. Aprendizagem. Figura do pai. Angola.

INTRODUÇÃO

Nos dias presentes, a diversidade de estruturas familiar marcada por dissemelhantes composições e dinâmicas, torna-se um aspecto fundamental para compreender o papel e a importância da família na escola e na sociedade. Sua função primordial de cuidado e apoio mútuo, independentemente da estrutura, se destaca como elemento essencial para o desenvolvimento dos indivíduos e para a coesão social.

O processo de ensino e aprendizagem vai além dos muros da escola, não se limitando a fatores exclusivamente intraescolares. Nesse debate, apesar de ainda não ter sido completamente esgotado, observa-se um certo consenso. Diversos estudos apontam para a influência de outros fatores, como o papel do professor, as condições da escola e o sistema de ensino como um todo. Este último, por sua vez, precisa se adaptar à realidade do aluno e às condições socioeconômicas das famílias. É nesse contexto que se insere a relação entre família e escola, a qual, em Angola, se limita principalmente no acompanhamento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino dos filhos, discorando, ao nosso ver, o modelo familiar monoparental.

Os estudos sobre a relação família-escola, embora evidenciem a relevância da proximidade dos pais e responsáveis no acompanhamento dos educandos, não especificam qual modelo familiar estabelece o padrão de compromisso mais eficaz entre as duas instituições (Kulima, 2021; Freitas, Freitas e Cavalcante, 2021; Lima, 2007; Diambo, 2017). Embora defendam a importância de uma relação coesa entre família e escola, esses estudos apresentam uma visão bastante genérica, uma vez que o eixo do modelo familiar com o qual a negociação está assentada é a família nuclear.

Essa visão, que consideramos conservadora, centrada na família nuclear, limita a compreensão da diversidade de arranjos familiares contemporâneos e seus impactos na relação com a escola, sobretudo em contextos como Brasil, onde para além de famílias monoparentais, recompostas, existem também famílias homoafetivas e outras configurações familiares menos convencionais que também estabelecem vínculos com a escola, mas, com dinâmicas e desafios muito peculiares.

O artigo pretende argumentar, por um lado, que o surgimento de novos modelos familiares, ocasionado pela inserção da mulher no trabalho, conflitos sociais e políticos, pobreza e desigualdades socioeconômicas, choques ideoló-

gicos e desvios sociais, se transforma não só em desestruturação familiar, como também abala os pilares que sustentam a educação familiar e o ensino-aprendizagem dos filhos. Por outro lado, decorrente deste ponto de vista, o estudo tenciona chamar a atenção para a necessidade de que a escola deve-se apressar em atualizar suas dinâmicas na interação com a família, tendo em vista os novos modelos familiares cuja estrutura se baseia na ausência de um dos cônjuges no cuidado dos filhos.

É nesta perspectiva que o presente artigo, à sombra da ausência, persegue como objetivos: Analisar os desafios das famílias monoparentais no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos; Explicar de que maneira a instabilidade familiar, resultante dos conflitos conjugais, afeta o acompanhamento e a aprendizagem dos filhos dessas famílias monoparentais.

A escola, enquanto instituição social, desempenha, ao nosso ver, um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer a diversidade das famílias e seus diferentes contextos, a escola pode promover práticas educativas mais inclusivas e acolhedoras, que valorizem as singularidades de cada aluno e de sua família, distanciando-se dos conceitos tradicionais de família como a seguir apresentamos.

A presença da estrutura familiar tradicional, com pai e mãe assumindo papéis distintos na criação dos filhos, ainda exerce uma influência significativa no ambiente escolar. Essa relevância histórica decorre da definição da família como um grupo de pessoas unidas por laços de parentesco, onde os adultos assumem a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças (Giddens, 2009; Kundongende, 2013).

Este modelo familiar de dois adultos, conforme Brym et al., (2006), caracteriza a família nuclear, composta por um homem e uma mulher que coabitam, mantêm uma relação sexual socialmente aprovada e possuem pelo menos um filho. O que implica dizer que, esse modelo familiar tradicional, embora tenha sofrido transformações ao longo do tempo, continua sendo um referencial para muitas famílias e instituições, incluindo a escola.

Contudo, é importante ressaltar que a estrutura familiar contemporânea apresenta uma diversidade cada vez maior, com diferentes arranjos familiares e modelos de parentalidade. No entanto, a família nuclear tradicional ainda é valorizada em muitos contextos sociais e culturais, como é caso de Angola, o que pode influenciar as expectativas e as relações estabelecidas entre a escola e as famílias.

A instabilidade familiar é um fenômeno social que pode levar à desestruturação familiar, caracterizada pela dissolução do núcleo familiar devido a eventos como separação, divórcio, abandono, gravidez não planejada, viuvez, prisão, participação em guerras ou emigração de um dos pais (Hernández, 2013). Nessas situações, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos recai, muitas vezes, sobre apenas um dos genitores, o que pode gerar desafios e impactos significativos no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

É necessário demarcar que cada vez mais mulheres optam por criar seus filhos sozinhas, aumentando, desse modo, a monoparentalidade. O que implica dizer que a instabilidade familiar não se limita a rupturas conjugais, mas abrange também situações de conflito, violência doméstica, doenças crônicas, desemprego e outras adversidades que comprometem o bem-estar familiar. Esses fatores podem gerar um ambiente familiar instável e desfavorável ao desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes (Freitas; Freitas e Cavalcante, 2021; Hernández, 2013)

Diversos autores confluem na ideia de que a família monoparental é composta pela mãe e pelos filhos, isto para aquelas famílias que são lideradas pelas mulheres, porque existem também aquelas lideradas pelos homens. Geralmente essas famílias resultam, como já setem dito, de separações, divórcios, mortes de um dos cônjuges e daqueles que nunca se casaram. A mudança nos papéis de gênero, a maior autonomia das mulheres, o aumento das taxas de divórcio e a valorização da individualidade são alguns dos elementos que contribuem para a diversidade de arranjos familiares contemporâneos (Carnut; Joaquim, 2014; Correa; Minetto e Crepaldi, 2018; Callado, 2001; Santos et al., 2013).

Existe, actualmente, uma mudança significativa na perspectiva sobre famílias monoparentais. Inicialmente, a visão predominante era de que a ausência de um segundo genitor representava um *déficit* prejudicial ao desenvolvimento das crianças. Essa visão negativa era baseada na crença de que a estrutura familiar tradicional, com pai e mãe, era essencial para o bem-estar infantil (Biasutti; Nascimento e Canal, 2021).

No entanto, pesquisas recentes, como as de Walsh (2016), "Processos normativos da família: diversidade e complexidade", Biasutti; Nascimento e Canal (2021), relativo a atividades parentais, desafiam essa visão deficitária, pelo que, a literatura atual reconhece que a monoparentalidade, em si, não é um indicador de problemas no desenvolvimento infantil e adolescente. O risco de desajustes, na verdade, está associado a outros fatores, como a presença de relações

abusivas no lar ou a limitação de recursos socioeconômicos, como sugere as pesquisas realiza por dos Santos (2023), sobre família monoparental feminina socioeconomicamente vulnerável na pandemia.

O estudo de Tchibana e Rezende (2020) convida-nos a transcender a visão limitada da monoparentalidade como um fenômeno restrito a famílias lideradas por mulheres. Ao invés disso, os autores propõem uma compreensão mais abrangente, reconhecendo a diversidade das estruturas familiares e desafiando o ideal tradicional de família. Embora a monoparentalidade possa ser interpretada como uma ruptura com esse ideal, a pesquisa ressalta a inexistência de um modelo familiar universal. Essa diversidade deve ser não apenas reconhecida, mas também celebrada. No entanto, os autores identificam uma lacuna nos debates acadêmicos sobre monoparentalidade: a tendência de focar quase exclusivamente nas famílias lideradas por mulheres. Essa ênfase, segundo Hernández; Pérez (2014) e Ried; Pereira (2017), contribui para a feminização da monoparentalidade nos estudos, relegando as questões relacionadas às famílias monoparentais lideradas por homens a um segundo plano.

Na mesma linha de pensamento posiona-se os estudos de Biasutti; Nascimento e Canal (2021), que pontuam o aumento significativo das famílias monoparentais, tanto lideradas por mulheres quanto por homens, a partir da década de 1970, destacando que houve um crescimento desse arranjo familiar no Brasil, de acordo com os dados do Censo de 2010. O aumento dessas famílias está relacionado a mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, como o movimento feminista, maior participação da mulher no mercado de trabalho, aumento do número de divórcios e uso de métodos contraceptivos. Além disso, o desenvolvimento de técnicas de reprodução assistida e mudanças nas leis de adoção também contribuíram para o aumento de famílias monoparentais.

Em relação ao consumo de bebidas alcólicas, dois autores se destacam Lopes, et al., (2015); Malbergier; Cardoso; Amaral (2012), que fazem uma reflexão sobre o consumo de álcool, que é muitas vezes visto como uma forma de relaxar ou se divertir, mas que pode esconder um lado sombrio com graves consequências para o indivíduo e para aqueles ao seu redor. O uso irregular e abusivo de bebidas alcoólicas, caracterizado como transtorno por uso de álcool, não apenas causa dependência no indivíduo, como também gera uma série de problemas que impactam negativamente toda a família e a sociedade ocasionando a violência doméstica, conflitos interpessoais, separação do casal,

negligência infantil, dificuldades financeiras entre outros (Malbergier, Cardoso e Amaral, 2012).

Estudos comprovam que a falta de acompanhamento familiar pode levar a um declínio no desempenho escolar, aumento da interdição escolar e até mesmo problemas de comportamento, desse modo, compreender a relação família e escola é fundamental, pois o impacto ausência da família condiciona o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos (Soares; Santana, Rabelo, 2020).

De fato, como destacam Lima; Domingues (2007), tanto o ambiente familiar quanto a escola desempenham um papel fundamental na formação da moralidade, no desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças por se configurarem no pilar da formação humana (Zatti; Pagotto-Euzébio, 2022).

De acordo Silva et al.,

(...) Ouve se dos professores que o apoio da família é essencial para o bom desempenho do aluno. (...) Os profissionais da escola acreditam, muitas vezes, que os alunos vão mal porque suas famílias estão desestruturadas ou porque não se interessam pela vida escolar da criança. A ausência dos pais às reuniões pedagógicas é um fato que vem acontecendo muito no contexto escolar atual, o que pode ser um indicativo do pouco acompanhamento da vida escolar das crianças por parte dos pais (Silva et al., 2021, p. 23).

Essa postura da culpabilização sugere, na visão de Oliveira Júnior; Ferreira e Coimbra (2016), a necessidade de se rever o conceito de família adotado pelas escolas visto que evidencia, por um lado, a necessidade premente de uma profunda reflexão sobre a relação entre essas duas instituições fundamentais na formação humana, conforme sugere a crítica de Rodrigues (2001) de que a escola fornece habilidades e conhecimentos que são partes deste processo de formação humana, mas não a totalidade. E, por outro lado, gera diversos impactos negativos, como a exclusão e a marginalização de alunos que não se encaixam no modelo tradicional. Essa visão pessimista e limitada ignora as múltiplas realidades familiares presentes na sociedade, como famílias monoparentais, homoafetivas, recompostas, entre outras, perpetuando estereótipos e reforçando desigualdades Oliveira Júnior; Ferreira e Coimbra (2016); Silva et al., (2021); Gonçalves; dos Santos, (2021); de Freitas; Freitas e Cavalcante (2021),

pelo que, é a escola quem deve descolonizar os seus currículos adaptando-os a dinâmica familiar e da sociedade (Gome, 2012).

METODOLOGIA

Para alcançar os desideratos que a pesquisa se propôs no início, optámos por conciliar dois tipos de pesquisas - a descritiva e a empírica. Estes procedimentos permitiram a observação dos alunos de famílias monoparentais e descrever as características sociodemográficas dos pais e encarregados de educação e dos professores da Escola Primária 27 de Março do município do Lobito em Angola.

Em relação ao método, o estudo foi conduzido através de abordagem qualitativa, adotando-se, neste caso, uma abordagem compreensiva usada para compreender fenómenos sociológicos e educacionais Sacata; Inglês, (2023), com o objetivos de interpretar e entender as opiniões dos educadores e dos professores.

Na busca por respostas, a pesquisa empregou a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados. A mesma foi aplicada a um grupo constituído por sete (7) informantes, dois pais, três (3) professores e quatro (4) são pais e encarregados de educação da Escola Primária 27 de Março localizada na zona alta do município do Lobito em Angola.

O primeiro grupo foi composto por professores que lecionam no período da manhã, conforme sugestão do então diretor da escola. Essa escolha se baseou na experiência e no conhecimento dos professores em relação aos alunos e suas necessidades específicas. Em relação ao segundo grupo, que consituem os educadores, foi selecionado pelos professores das turmas. Estes últimos (professores) realizaram um contato cuidadoso com os pais e responsáveis dos alunos, buscando identificar aqueles que enfrentavam dificuldades no acompanhamento escolar dos filhos, mormente os pais separados que cuidam dos filhos sozinhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, particularmente nesta seção, adotamos uma abordagem inovadora para a apresentação dos resultados, combinando a apresentação dos dados com sua análise e discussão de forma simultânea. Essa estratégia, justifi-

cada pela necessidade de sintetizar os dados sociodemográficos que não foram colocados em tabelas devido as limitações de espaço para a comunicação dos resultados. Essa estratégia segue as recomendações de Collera; Pérez (2023) e Sacata; Sousa (2024) que pontuam que essa escolha metodológica permite uma interpretação mais aprofundada dos resultados.

As primeiras entrevistas foram feitas aos professores, com o local da realização sendo escolhido pelos participantes. Neste sentido, os professores sugeriram que as mesmas ocorressem nas salas de aula no período do intervalo. Por isso, elas não foram aplicadas no mesmo dia, tendo sido distribuídas ao longo de três dias seguidos.

Referente às idades destes profissionais, a primeira entrevistada tem 32 anos de idade, é do sexo feminino, concluiu o ensino médio de formação de professores e é estudante universitária no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – ISCED; é também mãe solteira. O segundo entrevistado é do sexo masculino, tem 42 anos, é licenciado em pedagogia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela e é casado. O terceiro entrevistado é do sexo masculino, vive maritalmente e concluiu o ensino médio de formação de professores.

O segundo grupo de participantes é composto por pais e encarregados de educação, ou seja, educadores. Dos quatro entrevistados individualmente na secretaria da escola, três são do sexo feminino e são mães que cuidam dos filhos, enquanto um é do sexo masculino. Todos vivem com os filhos.

A primeira mãe entrevistada, que constitui a entrevistada 4, tem 32 anos, é separada, tem quatro filhos sendo que dois estudam na Escola Primária 27 de Março e é zungueira (vendedora ambulante). A quinta entrevistada é separada, tem 45 anos e é mãe de 5 filhos, sendo zungueira e vivendo não só com os filhos, mas também com mais 2 sobrinhos. O sexto entrevistado tem 28 anos, tem dois filhos e está separada do marido. É professora do ensino primário e possui um nível médio concluído. O sétimo entrevistado é um pai de 45 anos, licenciado em história e professor de história em uma escola do primeiro ciclo do município do Lobito. Está separado e vive com três filhos.

FAMÍLIA MONOPARENTAIS: COMO SE FORMAM?

Não obstante esta pesquisa se concentrar nos efeitos das famílias monoparentais no processo de aprendizagem de seus filhos, o diálogo mantido com

os atores sociais deixou pistas relacionadas às causas do surgimento e formação das famílias monoparentais no contexto social angolano e, particularmente, na zona alta da cidade do Lobito.

Mediante o trabalho de campo, foi possível perceber a existência de famílias monoparentais lideradas por homens:

“Mas para mim, que tenho outra mulher, depende já de como a pessoa vai gerir, as duas casas” [E_7].

“Eu vivo com outra mulher porque me separei da primeira devido o desentendimento” [E_6].

O trabalho de campo não revelou uma única causa que favorece o surgimento e a formação das famílias monoparentais, ou seja, diversos fatores foram apontados, como o consumo de bebidas alcoólicas, os desentendimentos ou falta de compreensão, a poligamia e as más companhias das mães que levam ao desgaste da relação, como se percebe no extrato das entrevistas descrito a seguir:

“As causas das separações é incompreensão e muitas das vezes os casais, os pais não se compreendem, quando as mulheres não ajudam os maridos, ou seja, a mulher não vende, não trabalha faz com que os casais não se compreendem” [E_4].

“As causas da separação dos pais são mesmo o consumo de bebidas, porque às vezes a mulher bebe e o homem não bebe, ele não suporta, se separa” [E_3].

“O problema de pais separados depende de muitas coisas, há sempre um motivo, o alcoolismo, a agressão dos pais” [E_5].

“Como encarregado de educação, quero falar que o problema de nós, os pais, se separarem é porque muitas vezes “as outras”² tentam se comportar mal com os maridos e, também, as bebidas, mesmo que muitas vezes quando o homem bebe assim já em casa é confusão” [E_6].

Os resultados convergem com a literatura que identifica diversos fatores que originam o surgimento da família monoparental composta pela mãe e pelos filhos, confirmando a existência de famílias monoparentais lideradas por mulheres e homens. Em relação às causas, encontramos duas visões: famílias que resultam de separações e divórcios (Carnut; Joaquim, 2014; Correa, Minetto e

2 Em Angola, especialmente entre a população de baixa renda, a expressão “o outro” é comumente utilizada para se referir ao cônjuge, substituindo termos como “marido/mulher” ou “esposo/a”.

Crepaldi, 2018; Callado, 2001; Santos et al., 2013), porém a pesquisa de campo não identificou, pelo menos neste grupo, famílias monoparentais formadas por viuvez.

Contudo, a pesquisa de campo dialogou, em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, com Lopes et al. (2015) e Malbergier, Cardoso e Amaral (2012), que apontam que o uso irregular e abusivo de bebidas alcoólicas por parte dos cônjuges gera uma série de problemas que impactam negativamente toda a família, como violência doméstica, conflitos interpessoais, separação do casal, negligência infantil e dificuldades financeiras, entre outros (Malbergier, Cardoso e Amaral, 2012).

Na fala de um dos entrevistados, é possível reconhecer uma ligeira diferença nessa perspectiva do consumo de bebidas alcoólicas, onde ele relata que quando a mulher consome, o marido não suporta e, por isso, se separa e arranja outra mulher.

As causas da separação dos pais são mesmo o consumo de bebidas, porque às vezes a mulher bebe e o homem não bebe, ele não suporta, se separa... Você avisa pela primeira vez, pela segunda vez, e na terceira vez ela continua a beber. Eu lhe digo: Mulher, porque eu não bebo e você também não bebe, mas ela não aceita [E_3].

Esta pequena diferença demonstra uma discrepância do contexto angolano em relação ao que a literatura aponta. Na literatura, não se vislumbra essa diferenciação de gênero em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, mantendo-se o princípio de que a mulher não deve fazer uso de bebidas alcoólicas.

A poligamia e as relações extraconjugais também foram apontadas pela pesquisa de campo, embora a literatura fale apenas de filhos fora do casamento ou resultantes das relações extraconjugais.

"Agora, por vezes, quando as mulheres se comportam mal, o homem busca outra mulher com quem se entenda melhor. Os filhos, às vezes, vão com a mãe, com o homem, comigo ou com a avó, e a pessoa vai visitá-los quando tem tempo" [E_6].

"A poligamia também tem sido uma das causas da separação dos pais" [E_7].

Outra causa frequente de separações é a poligamia e o adultério ... atualmente, os homens mantêm duas parceiras, o que gera conflitos e leva as mulheres a buscarem a separação. Em muitos casos, as crianças ficam divididas entre os pais, o que pode gerar traumas e dificuldades emocionais [E_4].

A literatura não aponta a poligamia de forma direta, mas os conflitos que levam à separação, incluindo a dos pais, o divórcio, o conflito conjugal e a gravidez fora do casamento, o que é demonstrado por Hernández (2013) de forma específica.

A participação da família no processo de aprendizagem é crucial para o funcionamento da escola e o desempenho escolar do aluno. No entanto, o debate teórico sobre a relação entre as famílias monoparentais e a aprendizagem das crianças está longe de ser consensual, conforme apontam Walsh (2016), Biasutti, Nascimento e Canal (2021) e Santos (2023), que destacam que os problemas das famílias monoparentais estão associados a outros fatores e que essa forma de ver a família precisa ser reconsiderada.

Na pesquisa de Silva et al., (2021), menciona-se que os profissionais da escola frequentemente acreditam que os alunos vão mal porque suas famílias estão desestruturadas ou porque não se interessam pela vida escolar da criança.

O trabalho de campo revelou que os filhos das famílias monoparentais experimentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Essa dificuldade é apontada pelos entrevistados em três categorias: dificuldade de aprendizagem e assimilação, reprovação e participação em reuniões, como se constata a seguir:

“Às vezes, os pais são muito maus e não têm amor, ou dedicam-se mais ao trabalho, deixando os filhos à deriva, contribuindo negativamente para a aprendizagem” [E_3].

“Essa criança não aproveita nada na escola, pois fica a pensar se a avó vai conseguir alguma coisa para comer. Portanto, mesmo estando na sala de aula e vendo a professora falar, ela não está atenta e não entende nada” [E_1].

Aqui se pode observar que as dificuldades socioeconômicas das famílias monoparentais exercem um papel negativo para aprendizagem dos filhos. “Quando os pais estão separados, é difícil que os alunos aprendam, pois ficam a ver outros alunos com os seus pais, que estão alegres, enquanto eles não estão. Isso afeta mesmo o rendimento dos alunos” [E_3].

Essas narrativas demonstram que o ambiente familiar é fundamental para a aprendizagem e formação integral dos filhos conforme Lima e Domingues (2007). Mas demonstram haver uma influência negativa na aprendizagem dos filhos, principalmente um baixo desempenho escolar.

“Quando peço à outra mulher para assumir o papel do pai, ela também se recusa a ir porque ainda está chateada. Em alguns casos, a criança até reprova na escola por falta de acompanhamento” [E_6].

“Eu costumo ir as reuniões, mas só as vezes. Outras não porque a pessoa sai muito cedo e não encontra tempo para assistir as reuniões”.

“O papel do pai é fazer todo acompanhamento, ver a tarefa, o que estudaram ajudar a resolver os exercícios de casa ...Quando os pais estão separados, a mãe geralmente dedica mais tempo às tarefas domésticas, como cozinhar, lavar louça, ir a praça, vender e cuidar da casa, do que ir a escola” [E_7].

“(…) Quando vivem com a mãe, muitas vezes não obedecem às suas ordens: não fazem as tarefas, não vão à escola. Portanto, a mãe precisa ter muita garra e força de vontade para suportar os filhos” [E_5].

Embora a literatura não faça menção explícita, o trabalho de campo revelou que a ausência do pai no lar desempenha um papel crucial na dinâmica familiar, pois as tarefas domésticas são divididas entre os pais, cabendo ao pai atender às demandas dos filhos na escola. Essa constatação converge com a literatura que aponta para a frequente ausência dos pais em reuniões pedagógicas no contexto escolar atual, o que pode ser um indicativo do baixo acompanhamento da vida escolar das crianças por parte dos pais (de Silva et al., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo comprovou a prevalência de famílias monoparentais lideradas por mulheres. Contudo, a pesquisa evidenciou uma discrepância entre a literatura e os achados no âmbito do consumo de bebidas alcoólicas. No contexto do estudo, o consumo de bebidas alcoólicas por mulheres se torna um problema significativo, gerando conflitos e violência doméstica. Além desse fator, a instabilidade familiar, que resulta em divórcios, separações, desentendimentos e poligamia em muitos casos, é um dos fatores associados à formação de famílias monoparentais.

O estudo conclui, com base em dados empíricos, que alunos de famílias monoparentais, principalmente lideradas pelas mães, devido à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio do pai, apresentam dificuldades de aprendizagem, assimilação e envolvimento nas atividades letivas. A ausência de acompanhamento parental, ocasionada por conflitos familiares, contribui para a retenção e desmotivação dos alunos.

O trabalho aponta para a necessidade de pesquisa qualitativa com a narrativa dos próprios alunos para aprofundar a correlação entre famílias monoparentais e desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

BRYM, Robert J.; LIE, John; HAMLIN, Cynthia Lins; MUTZENBERG, Remo; SOARES, Eliane Veras. **Sociologia: sua bússola para o mundo**. 1ª ed. brasileira. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CALLADO, Adelina Gimeno. **A família: os desafios da diversidade**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 2001. (Coleção Epistemologia e sociedade).

CARNUT, Leonardo; FAQUIM, Juliana. Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. **J Manag Prim Health Care**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 62-70, jun. 2014. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wpcontent/uploads/2017/10/4-CARNUT-Leonardo-FAQUIM-Juliana.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.

COLLERA, L. A.; PÉREZ, N. A. Metodologia de investigação educativa. Teoria e prática. **RAC: Revista Angolana De Ciências**, 5(1), e050107, 2023. <https://doi.org/10.54580/R0501.07>. Acesso em: 8 de agosto de 2023.

CORREA, W.; MINETTO, M. F.; CREPALDI, M. A. Família como promotora do desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 44-58, 2018.

DE FREITAS, M. A.; DE FREITAS, M. S.; CAVALCANTE, A. L. Desestruturação familiar e seus reflexos no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes. **Revista de Enfermagem da Universidade Federal do Ceará**, Fortaleza, v. 25, n. 4, e25400, 2021. DOI: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2018000100005. Acesso em: 5 jun. 2024.

DIAMBO, Fortunato. **Relação família Escola: Rendimento escolar dos alunos**. Luanda: Col. Educação, Ensino e Cultura, Eco7-Investimento, 2017.

DOS SANTOS RÊGO, M. C. Família monoparental feminina socioeconomicamente vulnerável na pandemia. **Jus Scriptum's International Journal of Law**, [S.

l.], v. 7, n. 1, p. 66–93, 2023. DOI: 10.29327/238407.7.1-4. Disponível em: <http://internationaljournaloflaw.com/index.php/revista/article/view/121>. Acesso em: 5 jun. 2024.

ELTIN, Caroline F.; CHICANELLI, Ana Carolina; DE ALMEIDA, Tawane Lankaster. Afeto familiar e desempenho escolar de crianças no ensino fundamental I. **Revista de Filosofia y Ciencias**, v. 29, n. 1, p. 348-364, mar. 2024. ISSN: 1852-9488. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378763047_Afeto_familiar_e_desempenho_escolar_de_crianças_no_ensino_fundamental_I_Uma_revisão_integrativa. Acesso em: 5 jun. 2024.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M.; CAVALCANTE, G. F. A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4536>. Acesso em: 5 jun. 2024.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Editora, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. In. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

HERNÁNDEZ, M. A.. Origen del concepto de monoaprentalidad. Un ejercicio de contextualización sóciohistórica. **Papers: Revista de Sociologia**, Barcelona, v. 98, n. 2, p. 263-285, 2013. DOI: <https://papers.uab.cat/article/view/v98-n2-aviles>. Acesso em: 5 jun. 2024.

KULIMA, Feliciano. **A Relação Escola-Família: Um Olhar Sobre O Complexo Escolar Bg 1038 Do Ensino Especial De Benguela-Angola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/53218>. Acesso em: 25 maio 2023.

KUNDONGENDE, João da Cruz. **Crise e resgate dos valores morais, cívicos e culturais na sociedade angolana: um contributo para a inversão dos valores éticos**. Huambo: Ceretec, 2013.

LIMA, H. M.; DOMINGUES, M. L. P. **Família e escola: parcerias para o sucesso da aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. P. A. T.; GANASSIN, G. S.; MARCON, S. S.; DECESARO, M. das N.. Abuso de bebida alcoólica e sua relação no contexto familiar. **Estudos De Psicologia (Natal)**, Natal, v. 20, n. 1, p. 22-30, 2015. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150004>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MALBERGIER, A.; CARDOSO, L. R. D.; AMARAL, R. A.. Uso de substâncias na adolescência e problemas familiares. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 678-688, abr. 2012. DOI: 10.1590/S0102-311X2012000400007. Acesso em: 5 jun. 2024.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** Educ. Soc. [Internet]. 2001, Oct;22(76):232-257. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SACATA, N. R. C.; INGLÊS, P. J. Q. A rejeição do isolamento social no contexto da pandemia em Angola: análise sociológica sobre a interrupção do cotidiano dos kupapatas em Angola. In: AGUILAR-OJEDA, Cristy Elizabeth (Org.). **Social sciences and its branches of study.** Miami: South Florida Publishing, 2023. p. 56-77. ISBN 979-8-9867349-3-4.

SACATA, Narciso Rodrigues Cassoma; SOUSA, Cirlene Cristina de. Caminhos desiguais para o aprendizado: a distância e o desempenho escolar dos alunos em Angola. **Trabalho não publicado**, 2024.

SANTOS, Y. G. de S.; SCORSOLINI-COMIN, F., & SANTOS, M. A. dos. Homoparentalidade masculina: revisando a produção científica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 572-582, set.-dez. 2013. DOI: 10.1590/S0102-79722013000300017. Acesso em: 11/06/2024.

SILVA, Ariana Patricia da; SOUZA, Ligiane Oliveira dos Santos; CRUZ, Sueli Carvalho Ricci da; SILVA, Marcia Batista de Souza. A importância da educação ambiental para a sustentabilidade: uma análise crítica da percepção dos alunos do ensino fundamental. **Editora Científica Digital**, 2021. doi: 0.37885/210404119. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210404119.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SOARES, Maria J. M.; SANTANA, Maria a. S. de; RABELO, Débora R. **A relação família e escola: a importância do acompanhamento familiar na aprendizagem dos alunos da educação infantil.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67827>>. Acesso em: 11/06/2024 11:33.

TACHIBANA, Miriam; REZENDE, Guilherme Goulart de. Como é ser pai numa família monoparental masculina?. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 90-105, dez. 2020. DOI: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-494X2020000200008&script=sci_arttex. Acesso em: 5 jun. 2024.

WALSH, F. Diversidade e complexidade nas famílias do século XXI. In: WALSH, F. (Org.). **Processos normativos da família: diversidade e complexidade** (4ª ed., pp. 3-27). Porto Alegre: Rede Social de Pesquisadores em Direitos Humanos, 2016.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZÉBIO, Marcos Sidnei. **Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade.** São Paulo: FEUSP, 2022.