

POLÍTICAS E SOCIEDADES NA AMAZÔNIA



HELEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA
EGÍDIO MARTINS
(Organizadores)

POLÍTICAS E SOCIEDADES NA AMAZÔNIA



HELEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA
EGÍDIO MARTINS
(Organizadores)

Editora chefe	
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira	
Editora executiva	
Natalia Oliveira	
Assistente editorial	
Flávia Roberta Barão	
Bibliotecária	
Janaina Ramos	2023 by Atena Editora
Projeto gráfico	Copyright © Atena Editora
Bruno Oliveira	Copyright do texto © 2023 Os autores
Camila Alves de Cremo	Copyright da edição © 2023 Atena
Luiza Alves Batista	Editora
Imagens da capa	Direitos para esta edição cedidos à
iStock	Atena Editora pelos autores.
Edição de arte	Open access publication by Atena
Luiza Alves Batista	Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

- Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

- Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof^a Dr^a Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina sProf^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Gross aProf^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Hellen do Socorro de Araújo Silva
Egídio Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas e sociedades na Amazônia / Organizadores Hellen do Socorro de Araújo Silva, Egídio Martins. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0897-0
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.970230302>

1. Política - Amazônia. 2. Educação. 3. Pesquisa. I. Silva, Hellen do Socorro de Araújo (Organizadora). II. Martins, Egídio (Organizador). III. Título.

CDD 320.9811

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Cultura do Campus do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará, vem realizando há oito anos a formação de mestres e mestras na região do nordeste paraense, atendendo a uma antiga demanda social e intelectual que nasceu nos anos 1980, com a fundação do núcleo que viria a se tornar o maior *campus* universitário dessa região.

Com duas linhas de pesquisa – Culturas e Linguagens e Políticas e Sociedades –, às quais se associam docentes e discentes do curso de Mestrado em Educação e Cultura, o PPGEDUC/UFPA realiza, além da formação acadêmica e pesquisas, eventos de abrangência regional e nacional. Um desses eventos foi o *IV Colóquio da Linha de Pesquisa Políticas e Sociedades*, em 2021, sob a coordenação da professora Hellen do Socorro de Araújo Silva e do professor Egídio Martins, o qual resultou nesta obra.

Assim, o PPGEDUC/UFPA cumpre uma de suas missões: promover a socialização do conhecimento acadêmico, com qualidade intelectual e responsabilidade social, no interior desta grande região amazônica.

Boa leitura!

Prof. Dr. Jorge Domingues Lopes
Profa. Dra. Raquel Maria da Silva Costa Furtado

PREFÁCIO

Este livro expressa a síntese da produção do conhecimento compartilhada com a sociedade brasileira por meio das palestras temáticas durante o III e IV Colóquio Nacional da Linha de Pesquisa Políticas e Sociedades, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, ocorridos nos anos de 2020 e 2021, na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

Esses Colóquios realizados em meio a Pandemia da Covid-19 de maneira virtual expressam a resistência e o fortalecimento da ciência, educação e cultura numa conjuntura brasileira, em que as Instituições Públicas de Ensino Superior são desrespeitadas com cortes orçamentários e sob fortes ameaças em sua autonomia.

Há diversidade de temáticas refletidas neste livro: Políticas Educacionais, Educação do Campo, Trabalho e Universidade, Financiamento da Educação, Ensino Médio, Juventudes, Práticas Pedagógicas, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais. Os estudos trazem implicações da pandemia e do pós-pandemia na produção da vida e nos processos educativos.

Por meio deste livro, assumimos o compromisso de contribuir com as reflexões de gestores, docentes da Educação Básica e da Educação Superior (pesquisadores, estudantes de graduação e da pós-graduação). Temos o objetivo de socializar o conhecimento nos diversos espaços sociais da Amazônia Tocantina e brasileira, além de fortalecer as experiências educativas como espaço de luta, de resistência e de sonho da melhoria da Educação.

Este livro se estrutura em duas partes:

- 1) Políticas, educação do campo e pesquisa na Amazônia: desafios em tempos de pandemia. Integra sete artigos com abordagens relacionadas à educação do campo, a movimentos sociais, à escola do campo, a transporte escolar, trabalho, agroecologia, políticas e práticas educativas.
- 2) Políticas públicas educacionais e pobreza: tensionamentos e alternativas na educação no contexto de pandemia e pós-pandemia. É composto por onze artigos que tratam as políticas educacionais com enfoque; a relação entre universidade e trabalho; educação superior, produção do conhecimento e as redes de colaboração; política de Ensino Médio; tecnologias digitais na educação, educação a distância; e financiamento da educação.

Profa. Dra. Hellen do Socorro de Araújo Silva

Prof. Dr. Egídio Martins

**POLÍTICAS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA NA AMAZÔNIA:
DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: POLÍTICAS E SUJEITOS EM MOVIMENTO	
Maria Antônia de Souza	
CAPÍTULO 2	22
MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REDE POLÍTICO- PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO POPULAR EMANCIPADORA	
Evandro Costa de Medeiros	
Maria do Socorro Xavier Batista	
CAPÍTULO 3	50
AGROECOLOGIA E A COVID-19: PRECISAMOS REFLETIR SOBRE NOVOS CAMINHOS	
Luis Mauro Santos Silva	
CAPÍTULO 4	59
O FECHAMENTO DE ESCOLAS MULTISERIADAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA	
Laura Sophia Cruz de Andrade	
Hellen do Socorro de Araújo Silva	
CAPÍTULO 5	72
TRANSPORTE ESCOLAR E OS DESAFIOS DO CONTROLE SOCIAL NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA	
Franciely Farias da Cunha	
Eraldo Souza do Carmo	
CAPÍTULO 6	89
O RURAL E OS TEMAS SENSÍVEIS NA HISTÓRIA E NA ESCOLA	
Cristiana Costa da Rocha	
Francivaldo Alves Nunes	
Marcia Milena Galdez Ferreira	
CAPÍTULO 7	102
TRABALHO EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS CONTRADIÇÕES POLÍTICAS SOCIAIS E CULTURAIS QUE IMPLICAM NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS/ADOLESCENTE NO CAMPO DA AMAZÔNIA TOCANTINA	
Vandréia de Oliveira Rodrigues	

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E POBREZA:
TENSIONAMENTOS E ALTERNATIVAS NA EDUCAÇÃO NO
CONTEXTO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA**

CAPÍTULO 8	116
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA	
Clarice Zientarski	
CAPÍTULO 9	129
PESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: ENTRE REDES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	
Camila Ferreira da Silva	
CAPÍTULO 10.....	139
UNIVERSIDADE E TRABALHO NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA PARAENSE	
João Batista do Carmo Silva	
CAPÍTULO 11	151
A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LÓGICA INCORRIGÍVEL DO CAPITAL	
Élido Santiago da Silva	
CAPÍTULO 12.....	162
NOVO ENSINO MÉDIO E O SABER DA JUVENTUDE EM RISCO	
Egídio Martins	
CAPÍTULO 13.....	176
INDICADORES E DISTORÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA	
João Paulo da Conceição Alves	
CAPÍTULO 14.....	191
TRABALHO, LINGUAGEM, INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES(AS): AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO [SOME] DO PARÁ	
Gleno dos Santos Batista	
Doriedson do Socorro Rodrigues	
CAPÍTULO 15.....	214
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: ENTRE O ENSINO DUAL E A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA	
Raquel Kojoroski	

SUMÁRIO

CAPÍTULO 16.....	225
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: TENSIONAMENTOS E MEDIAÇÕES COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA	
Ilda Gonçalves Batista	
Maria Sueli Correa dos Prazeres	
CAPÍTULO 17.....	244
A EAD NO CENÁRIO EDUCACIONAL AMAZÔNICO: A EXPERIÊNCIA DO POLO UAB DE CAMETÁ NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	
Geanice Raimunda Baia Cruz	
Gilmar Pereira da Silva	
Odete da Cruz Mendes	
CAPÍTULO 18.....	256
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: ENTRE DESAFIOS E AVANÇOS NA GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	
Daihana Maria dos Santos Costa	
Ariel Feldman	
SOBRE OS AUTORES	271

**POLÍTICAS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E
PESQUISA NA AMAZÔNIA: DESAFIOS EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: POLÍTICAS E SUJEITOS EM MOVIMENTO

Maria Antônia de Souza

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado para o *III Colóquio Nacional de Educação, Políticas e Sociedades*, para a mesa temática sobre políticas, educação do campo e pesquisa na Amazônia, a qual contemplava desafios em tempos de pandemia. Na ocasião, problematizamos o tema *Políticas e educação do campo em tempos de pandemia*, inspirados nos resultados de duas pesquisas realizadas no estado do Paraná, no conjunto dos estudos do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Uma pesquisa foi realizada com 7 professoras e 1 professor da Educação Básica, mediante narrativas autobiográficas sobre o trabalho com escolas do campo no contexto da pandemia. A outra investigação foi realizada na Região Metropolitana de Curitiba e litoral paranaense, englobando 37 municípios no contexto dos trabalhos da Articulação Paranaense por Educação do Campo do Paraná (APEC-PR). Essa, por sua vez, realizou levantamento de dados nas 10 regiões geográficas do estado do Paraná, mapeando o trabalho nas escolas do campo no contexto da pandemia. A referida pesquisa foi conduzida mediante levantamento de dados estatísticos sobre as escolas públicas e depoimentos de professores sobre a organização pedagógica dos municípios durante a pandemia.

Os resultados desses trabalhos foram reveladores das desigualdades socioterritoriais e dos problemas enfrentados pelos estudantes, professoras, professores e gestores das escolas públicas localizadas no campo. Em particular, o excesso de atribuições para os professores e as dificuldades no acesso e na utilização dos meios de comunicação e das tecnologias digitais foram centrais nos depoimentos. No campo, há comunidades que se distanciam dezenas de quilômetros da sede do município e das escolas rurais. Dessa forma, professores e gestores são responsáveis pela articulação com as comunidades, além da elaboração, entrega das atividades, recolhimento dos trabalhos e as devolutivas.

Nesse cenário, a sociedade ainda tem presenciado críticas ao funcionalismo público, muitas motivadas pelo próprio presidente da República (2019 a 2022). Há campanhas para retomada de aulas presenciais nas escolas públicas, em meio a dias

muito duros da pandemia, superando 3 mil mortes diárias. Raras são as campanhas de defesa da vacinação dos professores. Há críticas e passeatas pela abertura das escolas, com palavras de ordem como “lugar de criança é na escola”, porém, sem menção a todo o coletivo que faz uma escola funcionar.

Neste capítulo, o propósito é apresentar e problematizar desafios das políticas e práticas pedagógicas no contexto da pandemia, nas escolas públicas do campo. Toma-se como referência o movimento contraditório da realidade educacional, com atenção aos elementos da conjuntura, em especial os sujeitos, as relações e os acontecimentos. Os elementos conjunturais foram compreendidos à luz das relações que marcam a sociedade brasileira do ponto de vista estrutural, haja vista que a pandemia de COVID-19 escancarou as desigualdades sociais, derivadas das relações político-econômicas mantenedoras da concentração da renda no país.

No campo, escolas e estudantes ficaram vulneráveis, bem como os profissionais da educação e os familiares, que se viram obrigados a adequar rotinas e improvisar equipamentos e lugares para obtenção de sinais de internet, ou a trabalhar incansavelmente na impressão, entrega e recolhimento de atividades aos estudantes. Ou seja, as desigualdades ficaram ainda mais expressivas no campo, entre os povos que trabalham na terra, nas águas ou nas florestas.

SUJEITOS EM MOVIMENTO NA CONJUNTURA DA PANDEMIA

Quem são os sujeitos em movimento na conjuntura de 2020? De um lado, são sujeitos da classe trabalhadora e aqueles desvinculados das relações formais de trabalho, organizados em movimentos sociais, sindicatos ou, ainda, isolados de qualquer organização sociopolítica. De outro lado, são sujeitos empresariais vinculados à defesa da movimentação da economia, independente da vida, vinculados a seus movimentos e sindicatos patronais. Entre os dois segmentos, estão os representantes governamentais, que ocupam o poder executivo, seus ministérios, secretarias ou departamentos, da escala nacional à local, bem como o poder legislativo, com os debates sobre a educação ser um serviço essencial, independente de pautar a vacinação dos profissionais da educação e da escola como prioridade. Ainda, o poder judiciário, convocado à resolução dos conflitos jurídicos gerados na pandemia.

Os sujeitos em movimento pertencem à sociedade civil e à sociedade política. Há uma correlação de forças nas duas esferas e dentro delas, decorrentes dos interesses que movem o modo de produção capitalista. Interessa-nos o sujeito nas suas relações de trabalho locais e o sujeito coletivo com as suas demandas.

Tratar dos sujeitos, relações e contradições implica colocar a sociedade brasileira

em debate. Nesse momento, escritos de Grzybowski (1991), Santos (1993), Nogueira (2001) e Telles (2006) nos vieram à memória, com pensamentos que foram materializados em outras conjunturas políticas, porém cabíveis ao momento histórico presente. Telles, em *Direitos sociais: afinal do que se trata?*, a respeito da dinâmica societária brasileira nos primeiros anos do século XXI, afirma:

É uma sociedade que vem se modificando muito rapidamente, tornando-se cada vez mais complexa, heterogênea e diferenciada: novas clivagens surgem e cruzam transversalmente a estrutura de classe, desfazem identidades tradicionais, criam outras tantas e geram uma pluralidade de interesses nem sempre convergentes, quando não conflitantes e mutuamente excludentes. (TELLES, 2006, p. 143)

Para a autora, “[...] as organizações estatais não dão conta das exigências cidadãs”, além do que a sociedade heterogênea e desigual “[...] vem gerando conflituosidade que atravessa todas as dimensões da vida social”. (TELLES, 2006, p.144,145).

Pensando sobre as “exigências cidadãs”, retomamos o escrito de Milton Santos (1993), em *O espaço do cidadão*, especialmente a passagem em que o autor escreve:

Num país de enormes dimensões como é o nosso, onde as diversidades regionais são numerosas e gritantes, nem o Estado federal, nem mesmo os Estados federados podem atender corretamente aos reclamos regionais da maneira unitária como o fazem. (SANTOS, 1993, p. 118)

Essa afirmação tem sentido forte neste texto, pois temos a incumbência de problematizar a Educação do Campo e os seus sujeitos. Quem são eles? São trabalhadores da pequena agricultura, quilombolas, sertanejos, faxinalenses, assentados, acampados, atingidos por barragens, trabalhadores das florestas, das águas, pescadores artesanais organizados em coletivos sindicais, movimentos sociais, comunidades locais, fóruns estaduais, entre outras formas de organização política, mas não só. Há muitos povos do campo, das águas e das florestas que se encontram isolados do ponto de vista da organização política, inseridos na engrenagem do capitalismo agrário, que é devastador para culturas locais e práticas sustentáveis na produção de alimentos.

Sob o manto da Diversidade, os povos do campo, das águas e das florestas, nas duas primeiras décadas do século XXI, consolidam as históricas lutas por políticas públicas, entre elas a educação. Arroyo (2012) nos auxilia na compreensão do conceito de diversidade quando categoriza os diversos em fazer-se na história, diversos no padrão de trabalho, no padrão de poder, nas inserções e relações territoriais e nas formas de opressão-libertação. Para o autor, o conhecimento da história de inferiorização-emancipação será uma contribuição à história do pensamento pedagógico.

Segregar os coletivos diversos porque diferentes como inferiores até em humanidade tem representado um empobrecimento do humano. Nas suas lutas pelo reconhecimento da diversidade eles enriquecem a compreensão do humano, enriquecendo as teorias e os projetos de formação humana. (ARROYO, 2012, p. 236)

O conceito de diversidade, desde uma perspectiva crítica, expressa processos históricos de opressão e de resistência. Por meio das resistências e experiências, os sujeitos protagonizam demandas, construção e controle de políticas públicas. Entretanto, a constituição do sujeito de direito faz-se em meio a denúncias das forças excludentes da sociedade, demarcando territórios de vida e lutas. Em conjunturas políticas de maior autoritarismo governamental e intolerância com os movimentos sociais, a tendência é de acirramento da relação de forças e de violência no campo e na cidade. Assassinatos de lideranças de movimentos e organizações sociais marcam a história da sociedade brasileira. Dos povos das florestas, na década de 1980, vem à memória Chico Mendes; dos povos sem-terra, são inúmeros os massacres, dos anos de 1990, vem à mente o Massacre de Eldorado dos Carajás; Sem Terra e indígenas são assassinatos com frequência, no país em que o capitalismo agrário aprofunda as suas raízes. Projetar reforma agrária e direitos territoriais indígenas “ataça” a ira da classe latifundiária que faz história secular no Brasil e, por meio da difusão ideológica do valor da propriedade, consegue a aderência de pequenos proprietários isolados e de parte da classe média, que reproduz o discurso do direito à propriedade, em muitos casos, com desconhecimento da origem do latifúndio no Brasil.

No momento em que finalizo este capítulo, acontecem os debates das Jornadas Universitárias da Reforma Agrária. No estado do Paraná, estão pautados o centenário Paulo Freire, a reforma agrária popular e a Educação do Campo, temas debatidos ao longo de 2021, com início no dia 17 de abril, quando são lembrados os 25 anos do Massacre de Eldorado do Carajás, em que 21 trabalhadores sem-terra foram assassinados.

Telles (2006) menciona diversidade de interesses, e Santos afirma que

[...] as populações locais devem ter o direito à palavra, não apenas como parcela viva da nação ou de um Estado, mas como membros ativos de uma realidade regional que lhes diz diretamente respeito, e sobre a qual não dispõe um recurso institucional para que a voz seja ouvida. (1993, p. 147)

Em alguns casos, dizer a palavra luta ou liberdade implica colocar a vida em risco. É o que têm feito as lideranças de movimentos de luta pela terra no país há séculos. Na relação com Telles, destaca-se a afirmação da autora de que “[...] o que desestabiliza consensos estabelecidos e instaura o litígio é quando esses personagens comparecem na cena política como sujeitos portadores de uma palavra que exige o seu reconhecimento [...]” (2006, p. 180).

Por exemplo, na luta contra o fechamento de escolas no campo, o que desestabiliza o consenso local, oriundo da pauta governamental municipal, é a presença da “comunidade vigilante do campo”¹. Essa comunidade, atenta aos direitos à educação e à importância da escola próxima ao local de moradia das famílias, mune-se de dados da realidade (número de crianças, idade, distância da residência à escola etc.) e luta pela permanência da escola, desconstruindo discursos oficiais de que a escola rural é inferior à da cidade. Se é inferior, por que isso ocorre? Não deve o poder público manter a qualidade em todas as escolas? A comunidade vigilante constrói os seus argumentos com base nos dados da própria realidade, com leis e documentos normativos, portanto, com capacidade para interrogar e desestabilizar possíveis consensos tentados desde a esfera governamental.

Assim, concebemos os sujeitos em situação de classe e organização política como sujeitos coletivos. Além deles, há uma imensidão de pessoas em situação de desfiliação partidária, sindical e de movimentos sociais que lutam diariamente pela vida.

Na condição de sujeitos coletivos, eles desestabilizam consensos jurídico-políticos. Eles dizem da desigualdade do mundo real, que coloca em xeque a igualdade formal como princípio constitucional. São sujeitos que, na diversidade de pautas, alargam a noção identitária e as lutas pelos direitos humanos, ampliam os debates sobre o conflito de classes e sobre as ofensivas da classe que detém o poder econômico e político. Portanto, se a Educação do Campo nasce de lutas pela educação no contexto da reforma agrária, ela é particular e é universal, pois coloca em pauta o direito humano à formação educacional, em que pese não estar reduzida aos processos educativos escolares.

OS SUJEITOS COLETIVOS DO CAMPO

Uma obra dos anos de 1990 que vem à nossa memória é de autoria de Grzybowski (1991), *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do campo*, que caracteriza as frentes de lutas dos trabalhadores rurais, evidenciando a dinâmica de diversidade e fragmentação dos movimentos. Agrupa os movimentos em quatro frentes de lutas, a saber: lutas contra expropriação, na qual estão os sem-terra, posseiros, atingidos por barragens e indígenas; lutas contra formas de exploração e assalariamento, nas quais estão os operários do campo; lutas contra a subordinação do trabalho ao capital, na qual estão os camponeses “integrados” às indústrias dos embutidos; e, por fim, lutas que se vinculam a

1. Comunidade vigilante, como tenho utilizado nas minhas “falas”, tem o sentido de coletivo que fica atento ao que se passa no município e na escola pública localizada no campo. Trata-se da comunidade que reúne informações da sua realidade, como idade das crianças e jovens, distância de casa à escola, os projetos em andamento na câmara de vereadores. Ela busca conhecer a legislação educacional e luta para que a escola permaneça no campo e para que tenha a qualidade de excelência necessária a todas as escolas públicas. Territórios com comunidades vigilantes têm maior poder de resistência e enfrentamento às políticas de fechamento de escolas no campo. Defendem a continuidade dos estudos pelos jovens e adultos, além de estarem vigilantes em relação às políticas necessárias para que os povos continuem trabalhando no campo, nas florestas e nas águas.

alternativas de produção, a exemplo das mulheres e da previdência social.

O autor elaborou os seus estudos no final dos anos de 1980. Passados 40 anos, quem são os sujeitos do campo? São aqueles que vivem do trabalho com a terra e na terra, os que se produzem a partir do trabalho com os rios e com o mar, os que constroem as suas relações no interior das florestas, aqueles que criam e recriam formas de produção da vida e que se engajam, ou não, em movimentos que são sociais, sindicais e políticos. Integram os movimentos sociais por atributos socioculturais, identitários, políticos e/ou regionais. As lutas clássicas do operariado por melhores condições de trabalho e de salário transformam-se em lutas pela vida, moradia, alimentação, saúde, educação, entre outros direitos.

No movimento da Educação do Campo, os sujeitos coletivos são MST, MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem), CPT (Comissão Pastoral da Terra), CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas), as Articulações estaduais, que agregam vários coletivos, entre tantos outros. São sujeitos que defendem outro projeto para o Brasil, para o campo e com os povos do campo. Inserem-se na relação de forças com o Estado, materializado nos governos que podem ter práticas democráticas e diálogo com sujeitos coletivos ou, ao contrário, podem negar a existência deles ou criminalizá-los. Regionalmente, há vários coletivos de povos das florestas, das águas, ribeirinhos, Quilombolas e assim por diante.

No contexto da pandemia, na Educação do Campo, o FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo) teve expressividade nos enfrentamentos à desestruturação empreendida pelo governo federal. Além do FONEC, os fóruns estaduais reuniram-se para debater o fechamento de escolas, política empreendida em muitos municípios, a exemplo do Fórum Paraense de Educação do Campo, da Articulação Paranaense por Educação do Campo (APECPR) e da Articulação Sul por Educação do Campo, reunindo dos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. Uma das lutas do FONEC é para

[...] que estados e municípios priorizem a destinação do orçamento da educação para a estruturação das escolas e contratação de educadoras/es para adequarem-se às novas exigências sanitárias das educadoras/es e estudantes quando da retomada segura das atividades presenciais. Os gastos com plataformas de mediação tecnológica para a implementação de atividades pedagógicas não presenciais se revertem em resultados limitados e excludentes, quando não, no desperdício de recursos públicos. (FONEC, 2020)

Aliam-se aos coletivos de povos do campo centenas de grupos e núcleos de pesquisas universitários. Em Souza (2020), mapeamos a produção do conhecimento na Educação do Campo a partir dos grupos e da produção de teses e dissertações.

Há milhares de produções coletivas no país, a exemplo do recém-lançado *Dossiê*

Educação do Campo, organizado por um coletivo de autores liderados por Santos *et al.* (2020), que reúne os documentos produzidos da Educação do Campo de 1998 a 2018.

Os coletivos que deram origem à Educação do Campo despertaram e agregaram grupos locais e estaduais no debate do campo, da cultura, da educação e do trabalho. Eles fortaleceram o Movimento Nacional de Educação do Campo, como movimento sociopolítico e de renovação pedagógica, segundo a compreensão de Munarim (2008). No Paraná, por exemplo, a Articulação Paranaense Por Educação do Campo, criada no ano de 2000, reúne 22 coletivos estaduais vinculados aos povos do campo.

No contexto da pandemia, articulações, fóruns e sindicatos mantiveram-se vigilantes em relação às condições de trabalho de professores e demais funcionários e às condições da escolarização pelo sistema remoto. Os coletivos fizeram enfrentamentos em relação às políticas educacionais que foram construídas para atender interesses empresariais, muito mais do que necessidades e interesses sociais. As comunidades vigilantes do campo, mencionadas no tópico anterior, constituem coletivos fundamentais para os enfrentamentos às políticas públicas excludentes. No campo, há mediadores externos que colaboram com as lutas dos trabalhadores, e há as comunidades organizadas em movimentos sociais, ou não, que têm o poder de dizer sobre a política pública necessária às “gentes do campo”. Se há retrocessos na sociedade brasileira, na conjuntura política atual, é importante dizer que há centenas de coletivos em movimento, debatendo e criando mecanismos de controle das políticas públicas.

No ano de 2021, há dois movimentos que valorizam as raízes do campo e as escolas públicas. Uma campanha é coordenada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), intitulada “Raízes se formam no campo: educação pública e do campo é um direito nosso”, e a outra é coordenada pela Articulação Sul em Defesa da Educação do Campo, intitulada “Escola é Vida na Comunidade!”. São coletivos que mantêm vivos os enfrentamentos em defesa dos povos do campo, das águas e das florestas. Eles ficam atentos às políticas públicas em construção ou desconstrução no país, ficam vigilantes na defesa dos direitos humanos.

POLÍTICA(S) NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FOCO

Pensando a pandemia e a política, recordamos a obra de Nogueira, *Em defesa da política*, quando analisa o final do governo FHC e afirma que:

Em situações de crise e desgaste como a que atravessamos, a política torna-se muito mais responsável e, portanto, responsabilizável. Suas falhas prolongam os malefícios do arranjo estrutural. Impedem sua superação. Dificultam o encontro de saídas. Produzem acima de tudo desvantagens. A “guerra”

torna-se latente e só não se estabelece plenamente porque a natureza das comunidades é predominantemente dialógica: os homens conseguem manter algum diálogo entre si mesmo nas piores circunstâncias. (2001, p. 52-53)

A conjuntura analisada pelo autor era a do final dos anos de 1990, porém bastante atual, haja vista a tragédia vivida pelo país, desde a eleição de Bolsonaro, em 2018, e da pandemia, a partir de 2020. Não bastasse a negação dos movimentos sociais da classe trabalhadora, dos pobres e desempregados e a depreciação do funcionalismo público, o presidente realizou a extinção de conselhos nacionais compostos por coletivos da sociedade civil em vários ministérios e, em particular, na Educação. O exemplo notório é a extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), no início de 2019, como uma das primeiras ações do governo federal. Junto com esse fato, está a redução de verbas para as políticas públicas educacionais e da saúde, além do setor de ciência e tecnologias.

Nessa conjuntura perversa, os movimentos sociais são obrigados a se repensar e a recriar mecanismos de resistência. Maior prova encontra-se no MST, com as “marmitas solidárias”, distribuição de alimentos produzidos nos assentamentos para as pessoas que têm fome. A conjuntura é de fome, de necessidades básicas para a sobrevivência. São os sujeitos coletivos que mantêm vivas a esperança e a força para os enfrentamentos urgentes.

Que política há para um tempo de pandemia? Nogueira (2001, p. 56 - 64), quando trata de política, menciona ao menos três. Ele destaca a política dos políticos como “uma política de pouca política”, dos politiqueiros, que se dedicam a viabilizar “pequenas ambições”; a política dos cidadãos, que têm no grupo o protagonismo principal; e a política dos técnicos, caracterizada como “política *sem* política, ou *contra* a política”, como aquela “que explora o imaginário inseguro e temeroso das pessoas” (p. 63). Para o autor, “[...] num contexto em que predomina a ‘política sem política’ ou com ‘pouca política’ sempre haverá espaço para que se acene com uma outra ideia de política, de gestão, de governo, com a qual se possa projetar um outro futuro”. (p. 66).

São ideias que nos movem no ano de 2020, a esperança de que a ‘política sem política’ faça emergir resistências e novas formas de gestão. A essência da política é a participação voltada para a construção do ‘bem público’, algo que vem se perdendo nos últimos anos, desde o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e as ações e reações de ódio difundidas no conjunto do governo Bolsonaro, em particular pelo próprio presidente.

Que tempos são esses da pandemia, de luta pela vida? As relações humanas passaram por um *tsunami* de virtualização. De um mês para o outro, saímos da sala de aula presencial e enveredamos pelas plataformas digitais, na busca por informação que viabilizasse a mobilização tecnológica para a continuidade das atividades educacionais.

Fomos obrigados a adquirir equipamentos de informática, pacotes de internet, adaptar espaços domiciliares como local de trabalho. Nessa conjuntura, como ficaram os estudantes e suas famílias? E os funcionários da escola, a merenda, o transporte escolar? Como analisar esses sujeitos fora dos trajetos urbanos? O que a pandemia desnudou sobre o campo brasileiro? Como ficou constituída a educação nas escolas públicas municipais e estaduais? Quais documentos foram produzidos na área educacional, no contexto da pandemia? Nessa situação, para lembrar Milton Santos (1993), qual o direito da população de dizer a sua palavra?

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NA PANDEMIA E A ESCOLA DO/NO CAMPO

O ano de 2020 é fértil na produção documental sobre a educação na pandemia. São decretos, portarias, resoluções, orientações pedagógicas, pareceres, entre outros. Neste tópico, são contemplados documentos nacionais e estaduais. A história poderá um dia ser contada a partir dos documentos oficiais. Entretanto, além do que está registrado nos documentos, será fundamental a escuta dos sujeitos que vivenciaram as práticas e as políticas no tempo da pandemia. Dentre os documentos que foram elaborados logo no início da pandemia, serão destacados três, sendo um deles nacional e outros dois do estado do Paraná.

O documento nacional que menciona a Educação do Campo é o Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação nº 5, aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, CNE, 2020), o qual dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

No item 2.14, está exposto o que segue:

Considerando as diversidades e singularidades das populações indígena, quilombola, do campo e dos povos tradicionais, tendo em vista as diferentes condições de acessibilidade dos estudantes e a atribuição dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios (para organizar e regular medidas que garantam a oferta de recursos e estratégias para o atendimento dessas comunidades), com o objetivo que possibilite a finalização do calendário de 2020, as escolas **poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aula normal e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades**, desde que estejam integradas ao projeto pedagógico da instituição, para garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam atendidos. A retomada das aulas pode seguir outras referências de ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa e da extensão, atividades culturais, a depender do planejamento a ser feito pelos docentes, por cada série/ano/ciclo, considerando-se a possibilidade de turnos de aula ampliados, conforme deliberações a serem feitas em cada comunidade. **Observar a possibilidade de atividades de ensino na perspectiva da alternância**, quando e onde isso for possível, é um mecanismo que mais se aproxima

das realidades vivenciadas nas escolas por essas comunidades nos rincões continentais do Brasil. Com isso, diversificando-se períodos escolares durante o ano letivo, é possível ajustar e oferecer condições básicas para a sua realização, através do plano pedagógico próprio de cada escola ou comunidade. Nos Estados e Municípios onde existam conselhos de educação escolar indígenas e quilombolas, esses devem ser consultados e suas deliberações consideradas nos processos de normatização das atividades. A realização de atividades pedagógicas não presenciais pode ser facultada a estas escolas, desde que ofereçam condições suficientes para isso. Convém que estas atividades se efetivem por meio de regime de colaboração entre os entes federados, conselhos estaduais e municipais de educação. (BRASIL, CNE, 2020, grifos nosso)

Vários pontos chamam a atenção no documento do CNE. O primeiro é a abertura para atividades na perspectiva da formação em alternância, algo que os movimentos sociais e as experiências das Casas Familiares Rurais e Escola Família Agrícola desenvolvem há décadas. Entretanto, a construção da alternância requer preparo dos envolvidos no processo, além da reorganização dos conteúdos e dos processos avaliativos. O segundo ponto é a menção ao aspecto facultativo às escolas na oferta das atividades não presenciais. A organização de atividades não escolares no campo exige um plano estratégico que considere as distâncias, as condições infraestruturais, o acesso aos sinal de Internet e as condições de colaboração das famílias aos estudantes no acompanhamento das atividades escolares. Esse plano estratégico requer tempo, estudo e recursos financeiros.

Nos documentos, há um tratamento abstrato à escola pública brasileira, seja da cidade ou do campo, como se todas estivessem com as melhores condições tecnológicas e de infraestrutura, e como se todos os envolvidos no processo pedagógico tivessem condições para, repentinamente, mudar o rumo da escolarização. A conjuntura é complexa e exige planos estratégicos, o fortalecimento das políticas públicas em perspectiva multissetorial.

No estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação 1/2020, definiu que a responsabilidade de suspender ou manter no formato não presencial o calendário escolar durante o período de regime especial é “[...] das instituições e redes de ensino, em comum acordo com as mantenedoras” (PARANÁ, 2020b). No artigo 4º, definiu as atividades escolares não presenciais como:

[...] aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a **interação** com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas. (PARANÁ, 2020b, grifo nosso).

A interação é uma categoria que merece atenção, pois os professores relatam trabalho diurno no atendimento às demandas de estudantes e familiares, todos aprendendo a lidar

com novas formas de comunicação e de formação escolar. As atividades escolares, no contexto da pandemia, têm sido realizadas com o esforço e compromisso de professoras e professores, que trabalham incondicionalmente, para além da jornada de trabalho. O tempo do trabalho externo confunde-se com o tempo do trabalho familiar.

No artigo 5º, menciona o conjunto de atividades escolares não presenciais em cinco categorias, a saber:

I – as ofertadas pela instituição de ensino, sob responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, de maneira remota e sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço; II – metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pelo professor ou pela instituição de ensino e utilizadas pelos estudantes com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público; III – as incluídas no planejamento do professor e contempladas na proposta pedagógica curricular da instituição de ensino aprovadas; IV – as submetidas ao controle de frequência e participação do estudante; V – as que integram o processo de avaliação do estudante. (PARANÁ, 2020b).

Determina, no parágrafo único do art. 5º, que a mantenedora e a instituição de ensino são responsáveis pela identificação de professores com habilitação em atividades escolar não presenciais, bem como a disponibilização de meios, recursos pedagógicos e tecnológicos para a formação de professores.

Para a validação do período letivo com a oferta de atividades não presenciais, o art. 6º dispõe que, após 60 dias do término da suspensão das aulas presenciais, a instituição de ensino deve protocolar requerimento no conselho normativo do sistema estadual de ensino, com os documentos a seguir:

I – ata de reunião do Conselho Escolar, quando se tratar de instituição pública; ata da mantenedora, quando instituição privada, no caso da Educação Básica; ata do Conselho Diretor ou equivalente, quando Faculdades, aprovando a proposta; II – descrição das atividades não presenciais abordando a metodologia utilizada, com remissão à proposta pedagógica presencial autorizada; III – demonstração dos recursos tecnológicos utilizados, incluindo softwares e hardwares, se for o caso, para o acesso dos estudantes e desenvolvimento das atividades; IV – demonstração do sistema remoto de validação de frequência ou participação dos estudantes nas atividades realizadas; V – demonstração da metodologia remota de aproveitamento da oferta por meio das atividades escolares não presenciais realizadas; VI – data de início e término das atividades não presenciais. (PARANÁ, 2020b).

Professoras, professores, equipes pedagógicas, gestores, familiares e estudantes têm demonstrado esgotamento na realização de atividades não presenciais. São horas em frente aos computadores ou celulares. Há lugares em que estudantes têm que dividir o aparelho para estudo, além do sinal de Internet utilizado por eles e pelos familiares. Nos documentos produzidos com ausência ou frágil diálogo com os coletivos sindicais da educação e núcleos de pesquisas do país, há abstração em relação ao trabalho de

professores e às condições escolares e familiares. De professoras e professores, há exigência de relatórios com descrição de atividades, de recursos utilizados, de atividades, de avaliações, de frequência etc. Há professoras que dizem que se tornaram “fazedoras de relatórios”, como algo esgotante ao processo pedagógico. E o tempo para aprofundamento dos conhecimentos, inerente ao trabalho do professor? Esse tem sido secundarizado na lógica neoliberal de que o professor é um técnico para “aplicar” atividades produzidas por empresas e dispostas em apostilas adquiridas pelos entes federados.

A conjuntura política tem fortalecido a lógica neoliberal e a escola flexível, nos termos utilizados por Laval (2019). A pandemia tem acelerado as mudanças nos processos formativos, com evidência às tecnologias e à gestão empresarial; empresas que negociam sinais de telefonia e plataformas digitais; conteúdos que são organizados por equipes de consultores, não necessariamente professores ou pesquisadores; ideologia construída com base na valorização da lógica empresarial, da eficiência, da meritocracia.

A Resolução nº 1.016 de 3 de abril de 2020 da Secretaria de Educação do Estado Paraná (PARANÁ, 2020a) definiu as atribuições da direção da escola vinculada ao disposto na Deliberação nº 1 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2020b) sobre a decisão de atividades não presenciais, o registro das atividades, a ata da reunião do Conselho Escolar, dentre outros procedimentos mencionados no Art. 6º supracitado. Conforme indica, é preciso:

[...] monitorar e garantir a efetividade do processo envolvendo toda comunidade escolar; acompanhar a efetiva participação da equipe pedagógica e professores, registrando as ocorrências na frequência no Relatório Mensal de Faltas (RMF), garantindo a presença para o professor que participou do processo de implementação por meio do aplicativo “Aula Paraná”, as faltas injustificadas só poderão ser excluídas mediante a comprovação de reposição (carga horária e conteúdo); contribuir com os professores, caso seja necessário, no enriquecimento pedagógico das aulas via chat, aplicativo e Google Classroom. (PARANÁ, 2020a).

As atribuições da equipe pedagógica foram assim definidas no Art. 15 da referida Resolução:

I -- monitorar os acessos dos docentes e estudantes, via Livro Registro de Classe Online (LRCO); II -- contactar os responsáveis, por meio dos sistemas de gestão online disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte quando os estudantes não acessarem o aplicativo; III -- informar aos professores a importância da implementação das aulas não presenciais e as ações previstas; IV -- contribuir com os professores, caso seja necessário, no enriquecimento pedagógico das aulas via chat, aplicativo e classroom; V -- nos casos em que seja identificado e comprovado que existem estudantes sem acesso aos canais disponibilizados para a efetividade das aulas não presenciais, a equipe pedagógica deverá realizar a impressão dos materiais disponibilizados pela mantenedora, os quais deverão ser entregues aos estudantes quinzenalmente, no momento de entrega do kit de merenda

escolar; VI — garantir o acesso ao material impresso encaminhado pela mantenedora aos estudantes que não tem acesso aos recursos para aulas não presenciais, a ser entregue pela escola na mesma data da entrega da merenda; VII — os alunos que não têm acesso aos recursos para aulas não presenciais receberão as atividades quinzenalmente. Parágrafo único. No caso de o pedagogo não acompanhar nenhuma das situações propostas pela mantenedora das aulas não presenciais, terá suas faltas computadas no RMF e apenas serão retiradas quando da efetiva reposição, salvo se estiver de atestado ou licença. (PARANÁ, 2020a).

Art. 16. São atribuições do professor:

I — fazer login no aplicativo “Aula Paraná”, conforme Anexo I; II - respeitar a oferta diária das aulas para suas turmas, conforme Anexo I; III — participar efetivamente dos chats, estimulando a interação dos estudantes, promovendo a mediação da aprendizagem; IV — complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas do aplicativo e do Google Classroom e Google Forms por meio de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, entre outros, observando a legislação que trata dos direitos autorais). Parágrafo único. No caso de o docente não acompanhar nenhuma das situações propostas pela mantenedora das aulas não presenciais e não executar a reposição durante o período do calendário escolar de 2020, este terá suas faltas computadas no RMF, as quais apenas serão retiradas quando da efetiva reposição, salvo se o professor estiver de atestado ou licença. (PARANÁ, 2020a).

Segundo o documento, “os estudantes serão avaliados automaticamente ao realizar as atividades disponíveis no aplicativo Aula Paraná, *Google Classroom* e *Google Forms*, pois, segundo seu Art. 17, os sistemas de gestão estarão sincronizados. Para os estudantes que “necessitarem realizar as atividades mediante material impresso, deverão entregar as atividades na data do recebimento do kit de merenda escolar, sendo que estas atividades serão avaliadas após o retorno das aulas presenciais”. Sobre a frequência de alunos e professores, o registro será feito mediante o *login* no aplicativo Aula Paraná (PARANÁ, 2020a).

As diretrizes políticas da educação no contexto da pandemia foram dadas pelas equipes governamentais, em diálogo com empresas do ramo educacional. As universidades e os grupos de pesquisa que investigam formação de professores, uso de tecnologias educacionais, escolas públicas, entre outros temas, não foram consideradas pelo poder executivo nacional e estadual, nos respectivos ministérios e secretarias de educação.

Nas políticas educacionais, estão sendo expressas ideologias que contribuem para a reprodução do sistema e que são contestadas pelos movimentos e fóruns em defesa da escola pública e da emancipação política e humana. Escola a serviço da formação de mão de obra (anos 60 e 70) e formação de cidadãos (anos 80 e 90) e lógica gerencial e formação voltadas para a adaptação do indivíduo a instabilidades e movimentos tecnológicos, autonomia, autodisciplina e autoaprendizagem. Nessa lógica, são destacados o indivíduo

e a meritocracia no centro das relações, desresponsabilizando o Estado com as políticas públicas. Contraditório é que, na lógica empresarial, as empresas desejam as verbas públicas para produção de livros didáticos, formação continuada de professores, oferta de Educação a Distância etc. Políticas públicas para garantir o direito à educação gratuita, de qualidade e laica são rechaçadas, ao mesmo tempo em que as disputas por verbas públicas por empresas são visíveis nos contextos de aprovação da legislação educacional, a exemplo do Plano Nacional de Educação (2001 e 2014) e na própria produção da LDB 9.394/96.

Laval afirma que “parece ser da mais extrema urgência que a educação seja reconhecida nas representações sociais e nos programas políticos como um *bem público*, um *bem comum*” (2019, p. 306). A contradição que move a conjuntura política tem sido a do enfraquecimento do Estado nas questões sociais e do subsídio deste às empresas, flexibilização de direitos trabalhistas, criminalização de movimentos sociais, depreciação dos serviços públicos etc.

Freire, ao escrever sobre a teoria da ação dialógica e suas características (cooperação, união, organização e síntese cultural), afirma que:

O opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz. (1987, p. 183)

As políticas educacionais dos últimos anos, a exemplo da homologação da Base Nacional Comum Curricular e do Ensino Médio, ignoraram o movimento da sociedade civil, dos coletivos de pesquisadores e da educação. Fortaleceu-se o debate de que escola não é lugar de ideologia e, com isso, difunde-se a ideologia da gestão empresarial da coisa pública. Consultorias da área são realizadas por profissionais vinculados a empresas, bancos e ONGs, vínculo empresarial que enfatiza produtividade, ranqueamento da educação e flexibilização da escola e seus conteúdos.

Adiante, enfatizamos o tempo e o trabalho de professores de escolas públicas localizadas no campo e suas manifestações sobre a prática pedagógica no contexto da pandemia.

O TEMPO NA PANDEMIA E O TRABALHO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

As professoras e os professores, de um dia para outro, tiveram que reorganizar atividades escolares e “arranjar” os aparelhos necessários para estabelecimento de comunicação com os estudantes e seus familiares, com raros apoios governamentais.

Instalou-se um cenário de tripla ou quádrupla jornada de trabalho, haja vista que os profissionais, trabalhando em casa, tiveram que cuidar da comunicação com os próprios filhos em idade escolar e com todas as relações que foram criadas para possibilitar a continuidade do processo formativo. Tal continuidade foi movida por incertezas e interrupções. A pior interrupção foi a da vida.

O tempo é uma categoria a ser considerada no contexto da pandemia. Para pensar o tempo, retomamos Thompson (1998), em *Costumes em comum*, em seu capítulo sobre *Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial*. Uma das ideias trabalhadas pelo autor é sobre a notação do tempo como orientação pelas tarefas, especialmente em sociedades camponesas. O autor propõe três questões a esse respeito, a saber: 1) afirma que “há a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado. O camponês ou trabalhador parece cuidar do que é uma necessidade” (p. 271); 2) “na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum parece haver pouca separação entre ‘o trabalho’ e ‘a vida’”, haja vista que “as relações sociais e o trabalho são misturados” (p. 271); 3) escreve que “aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência” (p. 272). Com o passar do tempo, no contexto de mão de obra empregada, deixa de se “passar o tempo” para “gastar o tempo”, conforme escreve o autor: “o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro” (p. 272). O autor destaca a construção de relógios a partir do século XIV, inclusive com as doações para “terra para o relógio”, no século XVII.

Após a revolução industrial, especialmente a partir do século XIX, conforme expõe Thompson (1998, p.287), “[...] o debate foi em grande medida a favor do trabalho remunerado semanalmente, suplementado pelo trabalho por tarefas quando havia necessidade”. Nesse contexto, “o trabalho mais árduo e prolongado de todos era o da mulher do trabalhador na economia rural”, pois acumulava o trabalho com os filhos, família, enfim, as atividades domésticas.

Ainda, Thompson escreve:

As evidências são abundantes e nos lembram, pelo método do contraste, até que ponto habituamos a diferentes disciplinas. Sociedades industriais maduras de todos os tipos são marcadas pela administração do tempo e por uma clara demarcação entre o “trabalho” e a “vida”. (1998, p. 300)

Como o tempo está sendo administrado no contexto da pandemia e da comunicação em rede, possibilitada por revoluções tecnológicas ao longo da história? O autor interrogava sobre o tempo de lazer no futuro automatizado, ou seja, “que capacidade para a experiência terão as pessoas com tempo livre?” (THOMPSON, 1998, p. 302). Tempo que poderá ser condicionado pela indústria de entretenimento ou por uma atitude de “reaprender algumas

artes de viver que foram perdidas na Revolução Industrial” (p. 302).

Retomamos algumas ideias de Thompson (1998) sobre o tempo, porque consideramos que se trata de uma categoria que requer atenção no contexto da pandemia. Professoras relatam muitas horas de trabalho, de preocupação – de domingo a domingo – com a organização de atividades pedagógicas, seja respondendo mensagens de e-mail ou WhatsApp a estudantes e familiares, ou na elaboração de relatórios, que lhes são solicitados para controlar seus trabalhos. Como exemplo, Thompson escreveu sobre as professoras camponesas, as quais têm vivenciado dupla, tripla ou quádrupla jornada. Soma-se a isso o fato de que os profissionais das escolas do campo têm que percorrer dezenas de quilômetros e horas de trajeto até chegarem às casas das famílias para entregar atividades aos estudantes. Em alguns municípios, há carros do poder público que realizam o transporte; em outros, cada um se utiliza de seus próprios meios. Em casa, os profissionais continuam o trabalho da escola em equipamentos, na maioria dos casos, adquiridos com seus próprios recursos financeiros, enquanto orientam seus filhos nos estudos remotos, concomitantemente aos afazeres domésticos. Frases presentes no cotidiano na pandemia são: “Mãe, me ajuda!”, “Mãe, tô com fome!”, “Mãe, internet caiu!”. E as secretarias de educação, por sua vez, solicitando relatórios dos professores, para que registrem os trabalhos realizados durante a semana.

Ao tratar da educação em tempos de pandemia é necessário retomar o debate sobre trabalho, exploração, divisão social e tecnificação do ser humano em tempos de comunicação virtual, de trabalho remoto e de virtualização das relações.

Uma professora assim expressa o sentimento em relação ao trabalho remoto.

Eu me sinto em uma linha de produção que não produzirá nada! Ao contrário, em vez disso, um ano que será considerado em termos legais, que o aluno passará de um ciclo para outro sem ter as habilidades e conhecimentos necessários. No caso dos alunos com deficiência, um erro irreparável para suas aprendizagens, onde continuarão excluídos. Como doutoranda em Educação, gostaria muito de estar na secretaria de Educação para participar desses processos e defender a categoria. Mas sou mais uma excluída desse sistema político de comissionados amigos de campanha eleitoral. (Professora Alma², 2020).

Além do sentimento de estar na “linha de produção”, a professora destaca a exclusão dos processos de gestão local. Repete-se, em alguns municípios, a lógica nacional de exclusão dos sujeitos que fazem a escola pública, dentre os quais as professoras e professores.

O professor tem que elaborar, um tanto de atividades, das diferentes disciplinas, né, [...] de cada disciplina tem tantas por dia, só que cada

2. Todos os nomes das professoras e do professor que relataram as práticas pedagógicas no contexto da pandemia são fictícios e foram definidos por eles.

atividade elaborada, o professor tem que fazer um planejamento, à parte, de cada atividade, tá, e enviar para a escola, né, que a Secretaria cobra. (Professor Lú)

Também a situação que os pedagogos têm enfrentado, além dos professores, que é a dos alunos não terem materiais pra poder realizar as atividades. As escolas têm organizados alguns kits, né, vamos dizer assim, algum conjunto de materiais que são também disponibilizados. (Professora Cris)

Como já explicitado, as funções das professoras têm sido a de “executoras de atividades”, não restando tempo nem condições mentais para o estudo e aprofundamento dos conteúdos tratados na escola.

Há municípios com movimentos envolvendo secretarias, conselhos municipais, sindicatos, conselhos estaduais, nacionais, ministério público, movimentos sociais. Mas, na maioria, há o predomínio da aprendizagem sendo secundarizada em nome da entrega e do recolhimento de atividades, de dias letivos e de “manter os professores ocupados”.

A experiência serve para ver o que a gente não enxerga na correria do dia a dia, que é o quanto a prática pedagógica influencia no desenvolvimento do aluno, que as atividades feitas aleatoriamente em nada contribuem, é preciso sistematizar o conhecimento, dar sentidos, fazer mediações em sala, coisa que não ocorre com atividades remotas. (Professora Alma)

É muito violento pensar como essa crise vai produzir mais desigualdade, como o Estado está despreparado pra pensar o ser humano, como a educação tá distanciada da sua função social, eu vejo que essa intenção de querer cumprir conteúdo, conteúdo, só nos mostra o quanto nossa educação ainda é tradicional, porque não é essa a função social da educação, a educação é mais que escola. Então, a educação, ela se dá na relação com território, com mundo, e nossa dificuldade em produzir práticas educativas que assumam esse lugar da educação. (Professora Helena)

Nos relatos das professoras, está presente a preocupação com a condição de trabalho e com a aprendizagem dos estudantes. A escola não resolverá a desigualdade social, mas há uma luta para que ela não amplie a exclusão e as desigualdades. Professores e professoras têm sido invisibilizados no contexto da pandemia, em nome das tecnologias e dos consultores educacionais.

A condição dos estudantes tem sido comentada em várias reportagens, com destaque para a dificuldade de sinal de internet no campo. Uma diretora de escola, em um dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, afirma que a escola possui 223 alunos, sendo que somente 40% têm acesso a internet. Dessa forma, as atividades são impressas e entregues aos alunos, pelo que a direção da escola tem que responder sobre o “consumo de papel” junto à secretaria de educação.

Como falar das escolas públicas sem destacar o seu contexto territorial? Nos documentos oficiais da educação no contexto da pandemia, a menção aos sujeitos

do campo, quando há, é abstrata e com definição do maior encargo para as equipes pedagógicas, professores e familiares.

Além do contexto territorial, os profissionais da educação têm que lidar com a difusão de ideologia que vincula o professor ao “não querer trabalhar” no tempo da pandemia. Poucas são as manifestações em defesa de vacina para os profissionais da educação, o que garantiria uma certa segurança para o retorno das aulas presenciais.

Os sujeitos da educação – professoras, professores, equipes pedagógicas, estudantes, funcionários e funcionárias das escolas – têm sido ouvidos sobre o trabalho na pandemia? Sob quais condições salariais e infraestruturais eles têm mantido as atividades em sistema remoto? Em pesquisa com professoras idosas do campo, a maioria referiu-se à escola do campo como uma extensão da casa, nos idos de 1970 e 1980. No contexto da pandemia, além da casa ser o lugar de trabalho, a escolarização tem dependido muito da vontade dos profissionais com a prática pedagógica do que do governo com a efetivação de políticas educacionais que não sejam excludentes.

Professoras, professores e equipes pedagógicas foram e são responsáveis pela continuidade da escolarização, por meio de atividades não presenciais e pela construção de relação humanizadoras com as famílias e estudantes, haja vista o desespero de muitos com a utilização do celular para comunicação via WhatsApp. Há situações de violência contra crianças e adolescentes que são registradas na escola e junto ao Conselho Tutelar, uma vez que as condições precárias de moradia tornam as crianças mais vulneráveis a todo tipo de relação violenta. A pandemia escancara as violências e as injustiças sociais, e a escola e os professores e professoras sentem-se impotentes diante dos problemas sociais que são estruturais no Brasil.

Com escreveram Souza, Pereira e Fontana:

Esse tempo de pandemia exige o repensar da escola pública, a valorização do trabalho docente e as discrepâncias regionais e territoriais com o intuito de garantir a formação humana. A prioridade tem que ser colocada no sujeito, no ser humano e na sua condição de vida. A tecnologia educacional tem que estar a serviço do ser humano, e não o contrário. (2020, p. 1629)

Para além das práticas pedagógicas na escola, sob determinação das resoluções nacionais, estaduais ou deliberações municipais, o contexto da pandemia tem evidenciado que o projeto político em vigência no país gera maior desigualdade e violência na sociedade. As escolas públicas e os profissionais da educação são colocados sob suspeita, pois há uma lógica internacional de empresariamento da educação que atinge o Brasil com força plena, nos últimos anos. Os movimentos sociais têm denunciado a lógica da privatização há décadas e são criminalizados por seus enfrentamentos na defesa de direitos e reforma agrária, por exemplo.

Arroyo indica o cenário conjuntural e coloca o humano no centro do debate, nas lutas por justiça social.

Estamos em tempos políticos que nos obrigam a tentar articular a educação com as lutas mais radicais por justiça social, econômica, política, cognitiva. As famílias, os coletivos populares avançaram na consciência de que sua segregação de etnia, raça, gênero, classe persiste porque as estruturas injustas de apropriação da terra, do solo, do teto, da renda, da saúde, da educação, da vida persistem como contravalores que os oprimem. Como desconstruir, resistir a essas históricas e injustas estruturas? Os movimentos sociais, as ações coletivas por liberdade mostram que os oprimidos têm consciência das fronteiras de luta onde resistir. A educação, escolarização, cotas sociais, raciais mais articuladas às lutas radicais contra as estruturas injustas que os oprimem vêm sendo uma dessas fronteiras. Lutas por educação articuladas às lutas por justiça social. Por vida justa. (2019, p. 247)

Terminamos este tópico com as reflexões de Arroyo, pois compreendemos dos relatos dos professores que as relações estabelecidas desde a escola, em tempos de pandemia, têm evidenciado desigualdades e injustiças sociais. Entretanto, há movimentos na sociedade, há coletivos que lutam por outro projeto de sociedade. Nesse sentido, como escreve Laval, “a transformação neoliberal da escola pública já começou, mas não terminou nem é inevitável. Existem resistências e forças elásticas.” (2019, p. 299).

Professoras e professores são lideranças essenciais na luta pela educação pública e contra as frentes que a reduzem a um “negócio”. Na escola há vida, nas comunidades há sujeitos em movimento que resistem a todo tipo de injustiça social. A redução do trabalho do professor a “fazer relatórios” é uma das formas de fragilizar a liderança que há nele. Os encargos atribuídos aos professores com estressantes jornadas de trabalho remoto, *online*, prejudicam o exercício da liderança político-pedagógica na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste capítulo foi apresentar e problematizar desafios das políticas e práticas pedagógicas no contexto da pandemia e das escolas públicas do campo. Ao final das reflexões sobre a conjuntura política, os sujeitos em movimento, as políticas e sobre o trabalho dos professores, é possível concluir que:

- 1) A pandemia tem acelerado as mudanças na educação, seja básica ou superior. Essas mudanças têm, no centro, a correlação de forças entre o empresariado da educação e a sociedade civil organizada em movimentos sociais, sindicais, organizações e entidades acadêmico-científicas que defendem a educação pública. Na conjuntura em movimento (2019 a 2022), do ponto de vista do projeto político, o Estado coloca-se ao lado e com o setor empresarial. Essa relação tem desdobramentos no trabalho de professoras e professores, que são tratados como

objetos e “fazedores de coisas, relatórios”.

2) O tempo de trabalho na educação, que já era expressivo em função do alto número de estudantes e disciplinas por professores, tornou-se insano, diurno e noturno. As casas tornaram-se, também, lugar de trabalho intensificado, com jornadas quadruplicadas, especialmente para as mulheres, que ainda são responsáveis, em grande parte, pela educação dos filhos entre tantas outras.

3) Os documentos indicam possibilidade de escolha das escolas quanto às atividades não escolares, por sistema remoto. Entretanto, no campo, nas comunidades ribeirinhas, nas florestas, a infraestrutura não é a idealizada por quem desconhece o território e as desigualdades socioterritoriais do país.

4) Os professores indicam a carga excessiva de trabalho e interrogam o lugar da aprendizagem no debate sobre o sistema remoto, híbrido ou em alternância. Afinal, como há relatos de professores, a aprendizagem ficou secundarizada diante da preocupação com a tecnologia educacional.

5) Professores relatam que têm que trabalhar com apostilas cujos conteúdos são desconhecidos por eles, pois são materiais produzidos em larga escala pelo setor empresarial.

6) A pandemia, com todo cenário de perdas de vidas, aproximou-nos como profissionais da educação, por meio de encontros virtuais, processos de formação continuada, análises de conjuntura, seminários intermunicipais, interestaduais, nacionais e internacionais. Com isso, o ano de 2020 foi de trabalho excessivo para todos nós, profissionais da educação, com momentos exaustão, depressão e de solidariedade. Assim, nos momentos adversos, fortalecemos-nos como coletivos da educação, educação pública, educação do campo e da cidade.

Estamos aprendendo a lidar com o tempo, que não é o da Revolução Industrial nem o do camponês. É o tempo das relações virtuais, que exige de nós a disciplina para que a vida não seja somente trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas*: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229-237.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020.** Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto:** em defesa do direito à Educação do Campo. Brasília, 2 jun. 2020.

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

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo.** 3. ed. Petrópolis: Vozes; FASE, 1991.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 17fls. In: **Reunião Anual da ANPED**, 31, 2008. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4244-int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política.** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

PARANÁ. SEED. Secretaria Estadual de Educação do Paraná. **Resolução nº 1.016 de 3 de abril de 2020.** Regime especial, aulas não presenciais. Curitiba, 2020a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf Acesso em: 2 abr. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 1**, de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. Curitiba, 2020b. Disponível em: deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf (cee.pr.gov.br) Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, C. A. dos *et al.* (Orgs.). **Dossiê Educação do Campo:** documentos 1998 – 2018. Brasília: Editora UnB, 2020.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

DE SOUZA, M. A.; PEREIRA, M. de F. R.; FONTANA, M. I. Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1614-1631, 29 dez. 2020.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e208881.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208881>

TELLES, V. da S. **Direitos sociais:** afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAPÍTULO 2

MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REDE POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO POPULAR EMANCIPADORA

Evandro Costa de Medeiros

Maria do Socorro Xavier Batista

INTRODUÇÃO

Esse texto busca refletir sobre o Movimento Nacional de Educação do Campo compreendendo-o como uma pujante Rede Político-Pedagógica de Educação Popular que emergiu no final dos anos de 1990, envolvendo movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades públicas brasileiras se constituindo numa das experiências de maior consistência e abrangência de Educação Popular no contexto recente da educação no Brasil.

Esse movimento foi formado em meio à efervescência da luta pela terra e reforma agrária em sentido amplo. Como produto da luta pela garantia de direitos sociais aos povos do campo, o Movimento Nacional em Educação do Campo tem sua germinação no final dos anos de 1990, enraizado no legado da Educação Popular. É apresentado neste trabalho como **um movimento em rede**, constituído a partir de duas frentes integradas numa mesma existência estratégica:

- i) **como rede política**, forjada nacionalmente em meio aos eventos que mobilizaram os debates e pautaram a luta pelo direito dos povos do campo à educação e deram origem a organização de espaços de articulação e elaboração de políticas públicas para Educação do Campo em interlocução com o Estado; e
- ii) e **como rede pedagógica**, que resulta das parcerias institucionais no desenvolvimento de iniciativas na Educação Básica e Ensino Superior, fomentadas por programas governamentais que aproximaram movimentos sociais e universidades, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998), do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra (2005) e dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo -- LEDoC (2008).

Esse pujante movimento em rede, que surge das contradições do modelo de desenvolvimento agrário, cujo epicentro se constitui de uma estrutura agrária baseada no latifúndio, na produção de monoculturas para exportação e em relações sociais de

produção de exploração e dominação, vem desenvolvendo experiências educacionais em todos os níveis na escola, na universidade e nos movimentos sociais mobilizando milhares de educadores e populações do campo e forjou a criação de políticas educacionais e de ordenamento jurídico que reconhece os povos do campo como sujeitos coletivos de direitos e protagonistas dos processos educacionais, suas diversidades de formas de organização e de produção, de culturas.

Esse texto é fruto das pesquisas e reflexões que vimos realizando no Grupo de pesquisa Educação Popular e movimentos sociais do Campo e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Com a intenção de refletir sobre essa rede Político-Pedagógica de Educação Popular, o texto está estruturado de forma que, em um primeiro momento, apresentamos a constituição movimento de Educação do Campo como rede Política nacional; em seguida, apresentamos a dimensão pedagógica do Movimento de Educação do Campo; por fim, refletimos sobre o Movimento de Educação do Campo como Movimento de Educação Popular.

DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM REDE POLÍTICA NACIONAL

A rede política através da qual se materializa o Movimento Nacional de Educação do Campo emerge durante o “I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA)”, realizado em Brasília, em julho de 1997, fruto de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que mantinha trabalhos com educação popular por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento de Educação de Base (MEB) (SILVA, 2009).

Este é o momento histórico em que são sintetizados os elementos fundantes do Movimento Nacional de Educação do Campo, sendo o “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, carta final do evento, sua certidão de nascimento e a evidência de sua emergência como um “ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos”, um “sujeito coletivo forte”, uma espécie de “intelectual coletivo” gramsciano (MUNARIM, 2008, p. 5).

Durante o encontro “identificou-se que muitas experiências genuínas para promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades”. Diante disto, levantou-se como desafio a necessidade de “articular tais

ações” (SANTOS, 2016, p. 138). Do ENERA resultam três ocorrências fundamentais para a ampliação massiva de ações em Educação do Campo inspiradas nessas experiências que já vinham sendo desenvolvidas e que levou à constituição da rede política-pedagógica do Movimento Nacional de Educação do Campo. São elas: a realização da Conferência *Nacional por Uma Por uma Educação Básica do Campo* (1998); a organização da Articulação Nacional por uma Educação do Campo; e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A Conferência Nacional por Uma *Por uma Educação Básica do Campo* (*I CNEBC*) teve por objetivo ampliar o debate e a participação de movimentos e organizações sociais campo e universidades na construção político-pedagógica iniciada no ENERA, “tendo no seu horizonte o debate das políticas públicas de educação para o desenvolvimento do campo” (KOLLING, NERY e MOLINA *apud* ROCHA, 2013, p. 186). Realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, em seu documento a *I CNEBC* defendeu uma educação escolar que considerasse e ajudasse a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, que fomentasse relações humanas cultivadas na cooperação, solidariedade, sentimento de justiça e o zelo pela natureza, valorizando a caminhada de lutas, a memória, saberes e produções culturais dos povos do campo e contribuindo para a inserção de educadores e educandos na transformação da sociedade. Uma escola comprometida com a implementação de programas de educação de jovens e adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização e primando pela gestão democrática e participação ativa das comunidades campesinas, no sentido da proposição, colaboração e fiscalização das políticas educacionais implementadas localmente (ROCHA, 2013).

Em meio aos preparativos que antecederam a conferência, ocorreu a criação do grupo denominado de “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, constituído como um sujeito-espaco coletivo que congregava os movimentos e organizações sociais envolvidos na luta pelo direito das populações do campo à educação presentes no ENERA, além dos organismos internacionais e universidades parceiros na realização evento. Esse grupo teve como principal objetivo a mobilização nacional de agentes e processos voltados a produção de reflexões político-pedagógicas que contribuissem com a crítica a realidade educacional brasileira e na elaboração de propostas, prioritariamente, para educação básica do campo, considerando as práticas já existentes e projetando possibilidades desde o protagonismo dos movimentos sociais (CAJAMAR, 1999).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou a Audiência Pública Câmara de Educação Básica para escuta e debate da proposta de elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas das Escolas do Campo. A audiência contou com a presença de duas frentes de movimentos sociais representantes das populações do campo

que apresentaram documentos distintos com propostas a composição das Diretrizes Operacionais.

[...] embora houvesse concordância e consenso na defesa da pauta da educação do campo, nem todos os movimentos do campo estavam articulados num mesmo espaço político.

[...] de um lado, os movimentos envolvidos na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, criada a partir da I CNEC, e, de outro, os movimentos e organizações articulados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG (ROCHA, 2013, p. 208).

A participação da CONTAG nesse processo e posteriormente seu ingresso no grupo de “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, como central do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), foi determinante para ampliação massiva e territorialização nacional dos debates sobre a educação do campo, pois a confederação representa uma população do campo muito mais abrangente e não apenas aquela que estava em acampamentos sem-terra ou em assentamentos, como beneficiários da reforma agrária.

Isto também fortaleceu o grupo de “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”. Em meio a esse processo, dá-se a criação do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo no Ministério da Educação (GPT/MEC), em 2003, que inaugura um novo espaço governamental de interlocução entre representações dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e o Estado.

Em 2004, contando com ampla participação de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, o grupo da Articulação Nacional organizou a realização a II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), que aconteceu em Luziânia, Goiás, com o tema “Por Uma Política Pública de Educação do Campo”, demarcando a ampliação das discussões e ações do movimento para além da educação básica e reafirma a Educação Popular como raiz profunda da Educação do Campo (SILVA, 2009). Nos documentos que anunciam a conferência a Educação Popular é reafirmada como raiz profunda da Educação do Campo:

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da Educação Popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 80 / 90 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade (II CNEC, 2004, p. 1).

A II CNEC contou com a participação mais de mil pessoas, entre eles representantes

de universidades, do MEC e de secretarias estaduais e municipais de educação, marcando a “entrada em cena do Estado” nos debates massivos voltados a “construção de uma política nacional de educação do campo” (ROCHA, 2013, p. 209) ¹. Ao observar a lista dos movimentos participantes da II CNEC, constatamos que na composição histórica do Movimento Nacional da Educação do Campo

os sujeitos não são novos, mas novo é o modo de fazer o debate e a luta pela Educação do Campo, que sai das barreiras das ações individualizadas para dar um caráter de coletivo, mesmo que nem todos estejam mobilizados em torno de uma mesma rede ou articulação (ROCHA, 2013, p. 209).

A II CNEC, efetivamente, “marca uma espécie de rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos sociais do campo no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo”, o evento foi realizado num período em que ocorre “o ápice de uma determinada qualidade dessa relação” (MUNARIM, 2008, p. 11). Podemos apontar como efeito dessa relação o alto índice de aprovação de novos projetos que consolidam territorialização nacional do PRONERA, entre os anos de 2004-2005. Durante a II CNEC foi anunciada a nomeação do coordenador que assumiria a recém-criada Coordenação-Geral de Educação do Campo, organismo integrado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, instituída na estrutura do MEC por reivindicação da luta dos movimentos sociais no país. Após a II CNEC novos programas também foram implementados pela Coordenação-Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC), como o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra (2005) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com oferta dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo - LEDoC (2008).

Nos anos seguintes, a Coordenação Geral da Educação do Campo (SECAD/MEC), iniciou a mobilização nacional para realização de seminários estaduais de e criação dos comitês de Educação do Campo por todo o país, constituídos como órgão consultivo, deliberativo e executivo que visavam a organização de uma agenda de debates nacionais e a construção de propostas que oferecessem elementos para constituição de uma política pública em Educação do Campo (FARIA & SANTOS, 2012). Sendo que, em alguns lugares, as funções dos comitês propostos pelo MEC foram assumidas pelos fóruns de educação do campo que haviam sido criados a partir a partir da iniciativa da própria sociedade civil em decorrência dos encaminhamentos ocorridos no final da I CNEBC. Os comitês e fóruns foram responsáveis pela realização dos Seminários Estaduais em Educação do Campo,

1. Assinam a Declaração Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo os seguintes Movimentos Sociais e Organizações, a saber: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/ INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFAs, SEAP/PR, MTE, MMA, MinC, CONSED, FETRAF, CPT, CIMI, MEB, PJR, Cáritas, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, Caatinga, ARCAFAR SUL/NORTE (SILVA, 2009, p. 167).

instituídos com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (NASCIMENTO et al, 2014).

Foram criados 20 comitês e fóruns que seriam responsáveis pela realização dos Seminários Estaduais em Educação do Campo, instituídos com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (NASCIMENTO et al, 2014). Em apenas cinco estados da federação não haviam sido criados os comitês ou fóruns de Educação do Campo. Contudo, segundo levantamento realizado pela Coordenação Geral da Educação do Campo (SECAD/MEC), após os seminários estaduais, somente 11 comitês e fóruns estavam em funcionamento em 2006 (ROCHA, 2013). Mesmo assim, estes fóruns e comitês tornaram-se espaços privilegiados de congregação do Movimento Nacional de Educação do Campo.

O movimento de educação do campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos sociais do campo situados nos estados e municípios. (MUNARIM, 2008, p. 12).

Visando a interlocução com os movimentos, universidades e Secretarias de Estado e Secretarias Municipais de Educação, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), nova estrutura que substituiu o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT). Criada pelo, por meio da Portaria 1258, de 19 de dezembro de 2007, a Comissão Nacional de Educação do Campo, funcionando como um órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo (ROCHA, 2013). A CONEC reuniu os movimentos sociais integrantes do grupo da Articulação Nacional e representantes governamentais, tendo importância por ser espaço de consulta e debate sobre propostas para formulação das políticas públicas em Educação do Campo legitimado institucionalmente.

Entretanto, durante o II Fórum CONTAG de Educação do Campo, realizado em 2009, em Brasília, foi avaliada que após esse período de intensa de mobilização, o Movimento Nacional de Educação do Campo começou a experimentar um processo de arrefecimento e “esvaziamento dos espaços nacionais de articulação das entidades da sociedade civil” envolvidos nos debates e ações relacionados a Educação do Campo (ROCHA, 2013, p. 19). Durante o evento, que contou com a participação de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades ligadas ao grupo ampliado da Articulação Nacional, chegasse à conclusão de que é necessário efetivar encaminhamentos para a retomada de espaços coletivos de organização e mobilização do Movimento da Educação do Campo. Reflexão similar também permeou os debates da Comissão Pedagógica

Nacional do (PRONERA), “espaço de interlocução histórica entre Estado e sociedade civil” (ROCHA, 2013, p. 192).

Em decorrência disto, em 2010 ocorre a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (*FONEC*), a partir da rearticulação e ampliação da frente envolvida na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais e universidades, numa retomada da existência de um sujeito coletivo nacional com representatividade nas relações institucionais e políticas frente ao Estado, voltado a elaboração e apresentação de proposições à constituição e implementação de uma política pública em Educação do Campo.

[O FONEC] Caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na educação do campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo.

[Tem como objetivo] o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 1).

Entre 2010 e 2012, o FONEC realizaria reuniões diversas, buscando a análise e debate sobre a conjuntura nacional e os caminhos da educação do campo nas políticas governamentais. Esses debates resultariam na elaboração de vários documentos colocados a circulação nacional como referências aos debates que ocorriam nos estados e municípios localmente, entre eles a Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (2010); a Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica (2011); a Nota técnica sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO: Saberes da terra” (2012); o Manifesto À Sociedade Brasileira (2012); e as Notas para análise do momento atual da Educação do Campo (2012). Esses últimos documentos produzidos, respectivamente, durante a preparação e conclusão do Seminário do Fórum Nacional de Educação do campo, realizado em agosto de 2012, em Brasília. O evento contou com a participação de 16 movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 instituições de Ensino Superior, tendo como objetivo realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil. Em abril de 2013, o FONEC circulou o documento “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” e fez uma convocatória nacional para a “Oficina de Planejamento” das práticas e ações do FONEC, que foi realizada nos dias 13 e 14 de junho, na sede da CONTAG, em Brasília. Participaram desse momento cerca de 80 pessoas, representando

os coletivos dos estados, que se organizavam de modos diversos localmente: fórum, comitê e rede de Educação do Campo. Então o Movimento Nacional da Educação do Campo havia voltado ao movimento!

Dois outros importantes documentos seriam lançados pelo FONEC: o documento final do III Seminário do Fórum Nacional de Educação do campo, realizado em agosto de 2015; e a Carta-Manifesto produzida para celebrar e demarcar os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, lançada em junho de 2018, no Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, evento organizado pelo FONEC em parceria com o INCRA. Todos os documentos seguem a perspectiva da historicização da trajetória do Movimento Nacional da Educação do Campo, apresentando seus feitos e conquistas, analisando a conjuntura, denunciando contradições sociais e violações de direitos das populações do campo decorrentes das disputas hegemônicas colocadas na sociedade brasileira, apontando desafios a serem enfrentados a cada época na interlocução com o Estado e no enfrentamento dessas contradições e situações de violações de direito, para assegurar a prevalência da Educação do Campo como política pública e as conquistas da luta pela terra.

A criação do FONEC se constitui assim como o momento de culminância na constituição da rede política nacional da Educação do Campo, como um espaço-sujeito e intelectual coletivo que cumpre o papel de pautar e mobilizar debates envolvendo seus membros e interpelando o Estado; formular análises e propostas para influenciar nas políticas públicas; e monitorar o desenvolvimento das ações de governos na implementação de medidas que assegurem o direito dos povos do campo à educação.

DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM REDE PEDAGÓGICA NACIONAL

Associada à constituição histórica da rede política nacional de Educação do Campo, em outra frente, deu-se a constituição da rede pedagógica nacional, mobilizada, fundamentalmente, por meio do processo que envolveu a criação e execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Criado em abril de 1998, o PRONERA é oficialmente assumido como um programa que tem como público destinatário uma população constituída por milhares de trabalhadores rurais, jovens e adultos, moradores das áreas de reforma agrária, “que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino” (BRASIL, II PNERA, 2015, p. 9).

O programa nasceu fundamentado pelos princípios da Educação do Campo, como conquista dos movimentos sociais e sindicais do campo na luta pelo direito de acesso à

educação escolar; como parte de uma estratégia de resistência e empoderamento da luta pela terra e desenvolvimento social, cultural e econômico das comunidades camponesas.

Assim, mais que acesso à educação, o PRONERA vem buscando assegurar uma ampliação de direitos juntamente com o direito à terra, ao território, à produção e à vida; representa para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo (BRASIL, II PNERA, 2015: 9).

Nesta perspectiva, buscou-se através do PRONERA a criação de uma diversidade que oportunizasse muito mais que o direito à escolarização aos povos do campo, entre eles: Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação – e de nível superior – Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Ciências Agrárias, Agronomia, Direito e Medicina Veterinária, (BRASIL, II PNERA, 2015).

No período de 1998 a 2011, o PRONERA promoveu no país a realização de 320 cursos, sendo 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo alfabetização e formação para elevação da escolaridade no Ensino Fundamental; mais 99 cursos de Ensino Médio, entre eles cursos de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante; e 54 cursos de graduação no Ensino Superior. O programa tendeu nesse período a 164.894 educandos, dos quais 154.192 estavam vinculados à Educação de Jovens e Adultos – EJA, 7.379 no Ensino Médio e 3.323 aos cursos de nível superior (BRASIL, II PNERA, 2015).

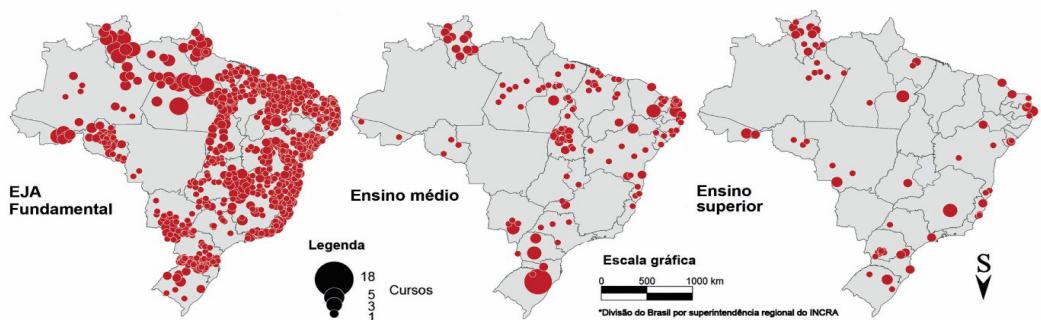
Cursos Ofertados	Público Atendido	%
EJA Alfabetização	101.245	61,4
EJA Anos Iniciais	47.240	28,6
EJA Anos Finais	5707	3,5
EJA Ensino Médio	257	0,2
EJA Ensino Médio Magistério	2.479	1,5
EM Técnico-Profissionalizante Concomitante	1.546	0,9
EM Técnico-Profissionalizante Integrado	2.029	1,2
Ensino Técnico-Profissional Pós-Médio	1.068	0,6
Ensino Superior Graduação	2.635	1,6
Pós-Graduação Especialização	373	0,2
Residência Agrária	315	0,19
Total	164.894	100%

Tabela 1: Educandos ingressantes/matrículas em cursos do Pronera por modalidade (Período 1998-2011)

Fonte: BRASL, II PNERA (2015)

A realização dos cursos financiados pelo programa exigia a formação de parceria entre movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades, essas assumindo o posto de proponente e executora dos projetos. No período de 1998 a 2011, os cursos foram realizados tendo como proponentes 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros (PNERA, 2015). A execução do PRONERA fomentou a constituição de uma rede pedagógica nacional em Educação do Campo, uma espécie de rede nacional de troca de experiências e desenvolvimento de iniciativas pedagógicas em diferentes níveis de ensino e modalidades educativas, envolvendo movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, as instituições de Ensino Superior, secretarias municipais de educação, órgãos de assistência técnica, etc.

A rede se materializou contribuindo para a intensificação e fortalecimento das relações entre os movimentos sociais e as instituições de ensino que já participavam dos eventos de Educação do Campo e apoiavam a luta pela terra, potencializando também a iniciativa dos movimentos sociais na busca de aproximação com novas instituições de ensino visando a constituição de novas parcerias, resultando cada vez mais num maior número de propostas de cursos submetidos ao PRONERA.



Mapa 1: Municípios de realização dos cursos do Pronera por nível (1998-2011)

Fonte: BRASL, II PNERA (2015)

Registros sobre oferta de cursos destacam que na primeira década de sua existência o PRONERA teve o maior número de novos cursos criados entre os anos de 2004 e 2005. Os dados sobre aprovação de novos projetos e aumento na oferta dos cursos de educação do campo via PRONERA refletem ampliação e consolidação da rede de parcerias que reuniu movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades para execução do programa.

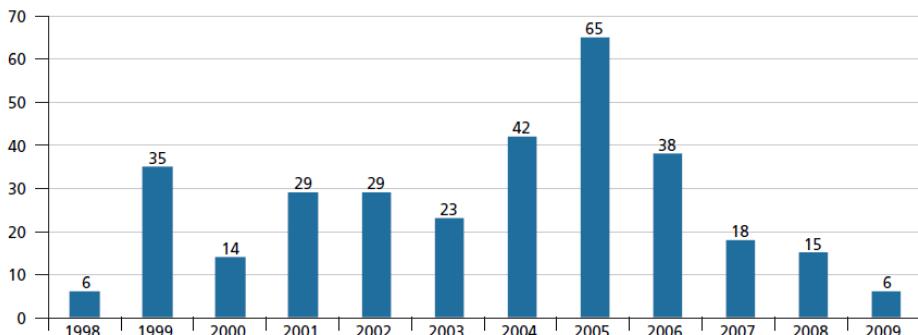


Gráfico 1: Número de cursos PRONERA por ano de início (1998-2009)

Fonte: II PNERA.

Totalizando os dados de oferta geral em números absolutos, constata-se que, ao longo dos seus 20 anos de existência, no período de 1998 a 2018, o PRONERA ofereceu formação a 191.600 pessoas, atendendo 168.300 educandos em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA); 10 mil educandos nos cursos de Ensino Médio; 7.200 educandos em curso diversos de graduação no Ensino Superior; 2.100 educandos nos diversos cursos de especialização; e 3 mil profissionais de assistência técnica e educadores nos cursos Residência Agrária Nacional.

Na história da educação do campo, o PRONERA se constitui como um “patrimônio imaterial”, que condensa em si um conjunto de “conhecimentos, experiências e possibilidades, inclusive de gerar e fundamentar novas políticas e novas ações” em educação do campo (ROCHA, 2013, p. 263). Não há dúvidas que as iniciativas pedagógicas desenvolvidas via o PRONERA inspiraram a criação de outras ações, projetos e programas em Educação do Campo por todo o país, desde a criação de projetos de extensão nas universidades a ações de formação continuada de professores desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação.

Atendendo à reivindicação dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo pela ampliação das ações em Educação do Campo, como citado anteriormente, após a II CNEC, a Coordenação Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC) criou novos programas inspirados no PRONERA: o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra (2005) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com oferta dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo – LEDoC (2008). Ambos atendendo a população do campo amplamente e não somente beneficiários da reforma agrária, como no caso do PRONERA. Por uma questão de interesse específico que envolve nossas pesquisas, focaremos aqui mais detalhadamente apenas os Cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo e sua relação com a

constituição da rede pedagógica nacional em Educação do Campo².

A criação do curso LEDoC faz parte de uma ação mais ampla do Ministério da Educação (MEC), iniciada em 2003, elaborada a partir das sínteses do conjunto de experimentações pedagógicas em Educação do Campo realizadas, especialmente, através do PRONERA. Objetivando ser incorporada ao quadro de cursos permanentes das universidades, a proposta de criação da LEDoC, de modo geral, visou à qualificação acadêmica e profissional de professores para atuarem na Educação Básica em escolas do campo. Assumindo a interdisciplinaridade como fundamento, os cursos de LEDoC visam desenvolver a formação docente por áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais (CHS), Ciências Agrárias e da Natureza (CAN); Letras e Linguagens (LL); e Matemática (MAT). É facultado às universidades desenvolver a formação ofertando todas as habilitações ou apenas parte delas.

Em 2007, o MEC, por intermédio da SECADI, criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que teve como objetivo principal apoiar a implementação de cursos regulares de LEDoC nas IES de todo país, com intuito de promover a formação de professores por área do conhecimento para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e gestão dos processos pedagógicos em escolas do campo. Tal programa propiciou a elaboração de dois editais (SECAD/MEC/2008 e SECAD/MEC/2009) convocando Instituições de Ensino Superior (IESs) para ofertarem cursos regulares de LEDoC, o que proporcionou a criação de 31 novos cursos nos anos de 2008 e 2009.

A oferta e a consolidação da expansão/territorialização nacional dos cursos de LEDoC se deu a partir de 2012, por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que teve por objetivo oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas no campo. O PRONACAMPO possibilitou a implementação de 40 cursos de LEDoC, executados por 27 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), distribuídos entre capitais e municípios do interior de 17 estados brasileiros, mais o Distrito Federal (INEP, 2017), alcançando todas as cinco regiões do país.

2. Vale ressaltar que, também com ações desenvolvidas como parte desta rede político-pedagógica, o programa Saberes da Terra, em 2005, quando foi criado, teve como meta atender 5.000 educandos através de projetos realizados em 12 estados. Após ter sido integrado ao o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, passando a se chamar Projovem Campo Saberes da Terra, o programa ampliou sua oferta para atender a 35 mil jovens agricultores familiares, através de projetos a serem realizados em 19 estados em 2008, tendo 19 instituições de Ensino Superior públicas como proponentes. Em 2009 foram aprovadas 30.375 novas vagas a serem ofertadas por secretarias estaduais de educação de 13 estados (BRASIL, MEC, 2009).

Região	Universidades	Estados
Centro-Oeste	UNB, UFG, UFMS e UFGD	Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul
Nordeste	UFPI, UFRB, IFMA, UFMA e UFERSA	Piauí, Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte
Norte	UFPA, UNIR, UFRR, UNIFAP, UFT e UNIFESSPA	Pará, Rondônia, Amapá, Roraima e Tocantins
Sudeste	UFF, UFES, UFRRJ, UFVJM, UFTM	Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais
Sul	UFRGS, FURG, UFSC, UTFPR, UNIPAMPA, UFFS e IFFarroupilha	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul

Quadro 1: Distribuição Nacional das IFES que ofertam a LEDoC via PRONACAMPO (Edital 02/2012, SECADI/MEC)

Fonte: Censo da Educação Superior - INEP, 2017.

O programa possibilitou, ainda, a disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos para as instituições executoras da LEDoC, tendo como meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos. Segundo dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, em 2017 existiam 8.582 alunos vinculados aos cursos da LEDoC. A maior concentração de matrículas está na região Norte do país, sendo a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, com 446 alunos vinculados. Nacionalmente, é a universidade que concentra o maior número de alunos matriculados na LEDOC (INEP, 2017).

Região	Alunos Vinculados	%
Centro-Oeste	770	9%
Nordeste	2251	26%
Norte	2609	30%
Sudeste	1426	17%
Sul	1526	18%
Total	8582	100%

Tabela 2: Distribuição Nacional de Alunos Matriculados na LEDOC

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP, 2017.

No que tange à perspectiva pedagógica, nas diferentes iniciativas em Educação do Campo ocorre um esforço visando à superação da educação descontextualizada, conteudista, fragmentada, hierárquica, burocratizada, disciplinar e homogeneizante. Em

especial, busca-se efetivar a integração da formação escolar às experiências, práticas e saberes dos camponeses. Assim, os currículos dos diferentes cursos têm em comum o esforço em pautar a formação:

- a) pela busca do desenvolvimento de processos pedagógicos contextualizados, que consigam pautar a escolarização por atividades que tomem como objeto de estudo e pesquisa a realidade, condições e modos de vida, trabalho e organização social e política dos povos do campo;
- b) pela tentativa em efetivar o processo formativo integrando diferentes tempos, espaços e práticas educativas em alternância pedagógica, de modo a dinamizar o processo de escolarização, assegurando a construção e reconstrução do conhecimento por meio do diálogo de saberes entre diferentes sujeitos, interagindo diversas experiências, nos mais variados contextos possíveis e fomentando a formação dos educandos em uma perspectiva integral (cognitiva, afetiva, sexual, social, política, cultural, etc);
- c) pelo esforço e pela mobilização de suporte pedagógico (conteúdos, métodos e recursos) que viabilizem o empoderamento e a atuação dos participantes do processo educativo como sujeitos de produção de conhecimento e da constituição da escola como espaço-coletivo de ação cultural para emancipação humana;
- d) em especial, nos cursos que envolvem estudos agronômicos –, pela experimentação agroecológica tomando à reflexão as práticas agrícolas das comunidades e suas relações sociais e com a natureza, assumindo a qualificação profissional e social como dimensões da escolarização pautada pelo trabalho como princípio educativo.

Resguardado o que é específico dos diferentes cursos realizados em Educação do Campo, as atividades de estudo, de modo geral, são organizadas por eixos temáticos que focam: a história das comunidades dos educandos e as redes de relações sociais e políticas que a envolvem; a caracterização de sua territorialidade e ecossistema; as formas de organização política, direitos atendidos e políticas públicas existentes nas comunidades; as atividades produtivas e econômica das comunidades; as manifestações culturais e saberes e práticas das comunidades; etc.

O processo formativo é proposto por meio de uma organização curricular em que se articulam atividades presenciais (Tempo Escola) com atividades orientadas e não-presenciais (Tempo Comunidade), este momento caracterizado por pesquisas de campo, estudos independentes e atividades práticas realizadas pelos educandos quando retornam às suas moradias, recebendo acompanhamento pedagógico dos educadores que visitam as comunidades e famílias camponesas para também se aproximarem e conhecerem a

realidade dos educandos.

Em uma relação dialética, busca-se o estudo interdisciplinar dos conteúdos científicos, de modo a problematizar e aprofundar reflexões sobre as questões da realidade trazidas pelas pesquisas de campo relativas a determinados eixos temáticos. Os aprendizados, advindos da pesquisa da realidade tomadas a reflexão em meio ao estudo dos conteúdos científicos, são transformados em produtos materiais – mapas, maquetes, textos, exposições fotográficas, teatro, poemas, músicas, experimentos agrícolas, projetos extrativistas, oficinas pedagógicas, etc – que são levados de volta à comunidade como resultado dos conhecimentos construídos pelos educandos em sua formação escolar e acadêmica.

Essa dinâmica e essa perspectiva de educação escolar afirmadas nas iniciativas pedagógicas em Educação do Campo provêm tanto das experiências de Educação Popular realizadas historicamente através dos movimentos de alfabetização de adultos de fundamentação freireana como das próprias experiências escolares realizadas pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, anteriores ao final dos anos de 1990, a exemplo das iniciativas dos Centros de Formação por Alternância (CEFFAS), do Movimento de Organização Comunitária (MOC), da organização da sociedade civil chamada Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Todas são organizações e entidades com iniciativas pedagógicas na Educação Básica, formação continuada de professores do campo e formação para assistência técnico-agrícola desenvolvida juntas as populações camponesas (ROCHA, 2013)³.

Tanto no PRONERA como nos cursos da LEDoC, a proposta de formação acadêmica se inspirara nessas experiências. Em especial, a formação de professores, visto que se espera que estes na condição de egressos, como profissionais, intelectuais e pesquisadores das escolas de educação básica de comunidades camponesas, sejam capazes de atuar no desenvolvimento de processos pedagógicos que reafirmem os princípios e a riqueza curricular das iniciativas em Educação Popular e Educação do Campo em que sua formação foi inspirada. Ou seja, numa espécie de educação para e pela práxis, tenta-se promover uma formação docente em que os educandos, professores formandos, possam vivenciar a dinâmica e racionalidade metodológica que dinamiza a formação escolar fundamentada em princípios da Educação do Campo.

O desenvolvimento do curso LEDoC por todo o país, em muitos casos já incorporado

3. Por conta de suas experiências com educação escolar e formação continuada de professores, MOC, SERTA e MST foram vencedores do Prêmio Educação & Participação do Itaú/Unicef, em 1995. O MST ganhou o 2º lugar nacional, com a experiência “Por Uma Escola Pública de Qualidade nas Áreas de Assentamento – Associação Nacional de Cooperação Agrícola”. O MOC – em parceria com o SERTA – obteve do 3º lugar nacional, com a experiência “**Capacitação de Professores Rurais – Movimento de Organização Comunitária (MOC)**”.

à oferta regular das universidades, provocou a consolidação da rede pedagógica inaugurada em meio ao processo de criação e execução do PRONERA. Trata-se de uma rede que envolve e conecta ações em Educação do Campo espalhadas pelo Brasil e desenvolvidas por diferentes parcerias entre movimentos sociais, universidades, ONGs e órgãos e secretarias de governo em diferentes esferas. Essa rede fez de seus projetos de cursos verdadeiros laboratórios para o exercício de uma educação diferenciada, crítica, criativa, contextualizada e emancipadora.

Todas as experiências desenvolvidas por essa rede pedagógica nacional fez com que a Educação do Campo passasse a figurar nos últimos anos como uma das temáticas em ascensão de trabalhos de pesquisas apresentados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (ANPED, 2012). Nas reuniões da ANPED no âmbito do Norte e Nordeste, a temática da Educação do Campo surge pela primeira vez nos grupos de trabalho do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN no encontro de 2005, realizado em Belém do Pará. Embora não tivesse essa denominação, surge expressiva com trabalhos distribuídos em diferentes GTs (CAVALCANTE & BATISTA, 2014). No evento seguinte, no XVIII EPENN, ocorrido em 2007, em Maceió, Alagoas, o número de trabalhos relacionados à Educação do Campo quase triplicou. Tal crescimento se manteve na edição seguinte, em 2009, no XIX EPENN, ocorrido em João Pessoa na Paraíba, e no encontro em Manaus, Amazonas, o XX EPENN, em 2011 (CAVALCANTE & BATISTA, 2014).



Gráfico 1: Teses e Dissertações Relacionadas à Educação do Campo Produzidas Anualmente [Período 2002-2017]

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2018)

No XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), realizado em setembro de 2016, na cidade de Teresina, Piauí, primeiro evento vinculado diretamente à ANPED, houve uma diminuição de participantes e consequentemente do número de trabalhos sobre Educação do Campo, num total de 12, sendo 8 apresentados no próprio GT e outros 4 em diferentes grupos. Os trabalhos no geral abordando a formação de professores, a Pedagogia da Alternância, currículo, fechamento de escolas rurais, a multissérie, a infância no campo, a inclusão digital de moradores em áreas rurais (CARVALHO & CARVALHÉDO, 2016). Enquanto que na 1^a ANPEd Norte, realizada em Belém, no Pará, foram apresentados 14 trabalhos relacionados à temática Educação do Campo, distribuídos por diversos GTs, abordando formação de professores; práxis docente em escolas rurais; a LEDoC; Pedagogia da Alternância; juventude no campo; letramento; educação infantil; gestão e avaliação em escolas rurais; a trajetória do Movimento de Educação do Campo na região Amazônica; e análises sobre Educação do Campo a partir das Epistemologias do Sul (ANPED NORTE, 2016).

Por fim, o levantamento de dados sobre a produção científica em Educação do Campo aponta para um crescimento que se fez paralelo à ampliação dos programas e iniciativas pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais em parcerias com as universidades. O Movimento Nacional de Educação do Campo, ao se constituir como uma rede político-pedagógica, a partir da parceria entre movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e as universidades, tem se afirmado também como um movimento de caráter epistemológico, como um sujeito coletivo de produção de conhecimentos, ciência, como um sujeito epistêmico coletivo, em movimento na construção e consolidação de uma rede epistêmica que ajudou a constituir a Educação do Campo como uma nova e plural Área de Produção de Conhecimento (MOLINA & HAGE, 2016). Matéria para um próximo artigo.

DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR

O Movimento Nacional de Educação do Campo emergiu no final dos anos de 1990 como um movimento enraizado nas tradições das lutas emancipatórias travadas secularmente por setores populares, pela classe trabalhadora e pelos camponeses, em especial no Brasil e na América Latina. Um movimento cuja luta pelo direito dos povos do campo à educação tem sido feita, historicamente, para além da simples satisfação da carência assegurada pelo direito de acesso à escola. Tem produzido feitos e frutos político-pedagógicos, os quais carregam a marca do protagonismo de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e são afirmados como referências à construção de projetos de

educação transformadora e emancipatória.

A carência por si só não produz movimentos sociais. O movimento resulta do sentido coletivo atribuído a essa carência e da possibilidade de identificação subjetiva em torno dela. Resulta também da subsequente transformação dos sujeitos em atores políticos, da respectiva transformação das carências em demandas, destas demandas em pautas políticas e das pautas políticas em ações de protestos. Além disso, para se observar o surgimento de um movimento social propriamente dito, esse deve ter a capacidade de auto identificação coletiva em torno de conflitos, de adversários centrais a serem enfrentados e da construção de projetos e utopias de mudança (SCHERER-WARREN, 2008, p. 508).

O surgimento do Movimento Nacional de Educação do Campo revela o amadurecimento político de uma outra dimensão dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo envolvidos na luta pela terra no Brasil, que têm como sua principal estratégia de reivindicação da reforma agrária e pressão sobre o Estado a “resistência política mais ativa” (SCHERER-WARREN, 2008), expressa nas ações de desobediência civil – ocupações de terras, estradas, órgãos públicos, etc.

Já no final do século XX e início do novo milênio, as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais passam a valorizar cada vez mais formas de participação institucional (audiências públicas, assembleias e conferências políticas, fóruns, conselhos setoriais de políticas públicas, orçamento participativo, Agenda 21, etc.). Tais organizações percebem, nesses espaços, a oportunidade do exercício do “controle social pela cidadania”, considerado como um meio político adequado ao legítimo para a expansão da democracia (SCHERER-WARREN, 2008, p. 506).

O Movimento Nacional de Educação do Campo é, em especial, o espaço de protagonismo dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na combinação dessas duas tendências, da “resistência política mais ativa” com a “participação institucional”, buscando possibilidades de atuação e interlocução frente ao Estado e à sociedade em geral. Ele visa à construção políticas públicas e mecanismos que sirvam à transformação da realidade social e agrária no país. Na busca de caminhos que ajudassem a superar a realidade de exclusão social e violência que envolvem a questão agrária no país, na ampliação de suas estratégias para além da desobediência civil, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo criaram eventos e redes de articulação política de alcance nacional. Isso levou à constituição do Movimento de Educação do Campo como sujeito coletivo, que, desde então, apresenta demandas materiais que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos, em especial, sobre aquilo que o Estado vinha realizando como políticas públicas e projeto de desenvolvimento para o Brasil (SILVA, 2006).

Em 2008, Antônio Munarim já apontava elementos característicos desse movimento

destacando sua amplitude para além da dimensão política e da mobilização para lutar por direitos sociais no embate com o Estado, como um movimento em construção, marcado em sua composição por uma diversidade de sujeitos e com articulações no interior de órgãos governamentais e universidades.

[...] existe no Brasil, em processo de construção, um Movimento Nacional em torno da questão da Educação do Campo. Com efeito, constatam-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnosiológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias. Destacam-se como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estes, pessoas de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam (MUNARIM, 2008, p. 1).

O conteúdo político diz respeito às suas formulações e à mobilização do debate sobre a questão agrária, a realidade brasileira mais ampla, as disputas hegemônicas entre projetos de sociedade e a condição de exclusão social da população camponesa, tomando isso como ponto de partida para engendrar estratégias coletiva na organização da luta pela conquista de direitos sociais – em especial em relação à educação –, articulada à luta pela terra e à transformação da sociedade.

O conteúdo Pedagógico se dá porque suas estratégias de luta criam ambientes e relações políticas que possuem em si dimensão educativa e que levam a aprendizados, práticas e elaborações cada vez mais sofisticadas de mobilização e organização social, de enfrentamento e interlocução com Estado e de implementação de meios e iniciativas para garantia de acesso ao direito à terra e à educação. Isso gera modos de pensar, fazer e ser do movimento – práxis política coletiva – e, ao mesmo tempo, modos de pensar, fazer e ser da educação dos povos do campo – práxis pedagógica coletiva. Tudo isso confere os contornos próprios ao Movimento da Educação do Campo. Toda disputa hegemônica possui uma dimensão educativa, do aprendizado com a luta, e de construção de estratégias para formação de uma consciência coletiva de classe em luta, o que envolve diretamente a própria produção de conhecimentos sobre a realidade e de como nela e sobre ela se colocar em movimento, inclusive na contestação de outros conhecimentos e da racionalidade e mecanismos que envolvem sua ordem de produção e socialização.

O conteúdo gnosiológico diz respeito à necessária construção de conhecimentos e, quiçá, produção de teorias que subsidiem a práxis política e pedagógica dos sujeitos que pretendam transformar o *status quo* ou mantê-lo.

Analizando o Movimento em Educação do Campo, especificamente, como um movimento social e pedagógico, Antonio Munarim aponta como, em uma década (1998 a 2008), ele foi se constituindo em um “movimento pela renovação da qualidade pedagógica

e política” da chamada Educação Rural e que “tem por mira as políticas públicas”, influenciando nacionalmente as agendas e formulações sobre políticas educacionais de outras organizações sociais, universidades e, de modo geral, “do Estado brasileiro nas diversas esferas” (MUNARIM, 2008, p. 1).

Por sua vez, Maria do Socorro Silva demonstra como Movimento Nacional de Educação do Campo, que floresceu a partir do final dos anos de 1990, tem uma raiz profunda, que lhe define a essência político-pedagógica: as lutas sociais e movimentos de Educação Popular que ocorrem entre os anos de 1950 e 1960 no Brasil, envolvendo movimentos camponeses, sindicais, organizações sociais, educadores e intelectuais contra a exclusão da população a escolarização e pela reforma agrária e que vão contribuir para a redefinição da educação no país (SILVA, 2006 e 2009).

Para além do direito de acesso à educação escolar, comprometido em encontrar caminhos para um processo educativo, político, econômico, social e cultural que se afirmasse como processo transformador dos homens e da sociedade, o Movimento de Educação Popular, nascido entre os anos de 1950 e 1960, defendia que a educação dos setores populares deveria ser pautada por uma perspectiva emancipatória e que, compreendida como algo fundamental nas estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores, não poderia prescindir do protagonismo popular na sua própria formação (SILVA, 2006).

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas ideias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular, gostaríamos portanto de destacar os seguintes movimentos e organizações: movimentos de educação popular (MCP, CPC, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB); movimentos da Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC) e Ação Popular; movimentos sociais do campo (Ligas Camponesas, Ultab, Master) (SILVA, 2006, p. 7).

Para o Movimento de Educação Popular foi imperativo nessa época o ideário político-pedagógico defendido por Paulo Freire e seus pares em 1958, que convocava o trabalho educativo da escola a ser “com” o homem e não “para” o homem (PAIVA *apud* SILVA, 2006). Esse ideário de uma educação emancipadora, que se tornou historicamente uma máxima da Educação Popular, busca evitar

que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive (FÓRUM EJA, 2018, p. 5).

O Movimento Nacional de Educação do Campo, que nasce no final dos anos de 1990, estrutura-se a partir de uma rede política composta por movimentos e organizações sociais que são herdeiras diretas da luta pela terra e por democracia no país – travadas entre os anos de 1950 e 1980 – e materializa-se por meios de iniciativas pedagógicas que refletem o legado histórico do movimento em Educação Popular no Brasil, reafirmando a defesa do ideário da educação como um ato político emancipador e para transformação social.

Assim, nos últimos 20 anos, o Movimento Nacional de Educação do Campo floresceu e materializou-se como fruto da práxis política protagonizada pelos movimentos sociais do campo, que perceberam a importância da escola como espaço de disputa social e da aproximação de determinados setores universitários como parceiros importantes para que se alcançassem conquistas significativas em meio a essa disputa pelo direito à educação. Especial destaque recai sobre setores da universidade que se colocaram dispostos à atuação na qualidade não mais de vanguarda ou prepostos, mas de suporte técnico e político desses sujeitos coletivos do campo (MUNARIM, 2008).

Nesse aspecto, um elemento importante a ser observado na história do Movimento Nacional de Educação do Campo é destacado por Maria do Socorro Silva, quando ela afirma que

uma característica importante no processo de constituição do Movimento da Educação do Campo é como as diferentes práticas educativas vão se articulando e constituindo diferentes “**redes políticas e de aprendizagens**” constituindo uma base conceitual para a prática a partir das experiências que se desenvolviam na educação escolar e não escolar (SILVA, 2009, p. 144).

Tal realidade é verificada, principalmente, a partir da execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, nascido com a Educação do Campo, aproximou universidades e movimentos, além de organizações sociais e sindicais do campo, ajudando a impulsionar a constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo não apenas como um movimento social, mas como um movimento em rede, forjado por meio de uma práxis coletiva. Tal combinou elementos de uma rede de movimentos políticos com a produção de uma rede de iniciativas pedagógicas em movimento.

Um movimento social é formado por

grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados,

oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das ideias e no sentimento de pertenças [...] são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor (SOUZA *apud* SILVA, 2009).

Por sua vez, um movimento em rede é constituído por uma rede de movimentos sociais, um grande sujeito-espacó coletivo composto por um conjunto de sujeitos-espacos coletivos menores e diversos, que se associam em uma ação e organização coletiva com base no reconhecimento de interesses, compromissos e uma ética comum. Trata-se de uma organização social ampla, engendrada pela interlocução colaborativa entre várias outras organizações sociais, às vezes com identidades políticas não comuns, mas convergentes em metas políticas possíveis de serem realizadas coletivamente; uma articulação fomentadora de práxis coletivas, através da qual se dá a troca de informação, a construção de estratégias compartilhadas, a divisão de tarefas realizadas em função de uma ação comum, o apoio mútuo na realização de ações sob responsabilidade de cada membro e, muitas vezes, a ressignificação dialética das existências dos membros que a constituem. Isso se realiza como em um processo promotor de experiências, aprendizagens e transformações coletivas, sustentado em princípios de confiança mutua, respeito à autonomia dos membros participantes e capacidade de autorregulação não burocrática e não hierarquizante.

As redes de movimentos sociais, na atualidade, caracterizam-se por articular a heterogeneidade de múltiplos atores coletivos em torno de unidades de referências normativas, relativamente abertas e plurais. Compreendem vários níveis organizacionais – dos agrupamentos de base às organizações de mediação, aos fóruns e redes políticas de articulação.²⁹ Essas redes ora têm como nexos uma temática comum (terra, moradia, trabalho, ecologia, direitos humanos etc.), ora uma plataforma de luta política mais ampla (a altermundialização, a soberania nacional, um projeto de nação, ou a luta contra o neoliberalismo, contra a hegemonia mundial do capitalismo, as guerras imperialistas, contra o monopólio dos meios de comunicação, dentre outras), indicando uma relativa volatilidade das redes, mas também sugerindo indícios de sua capacidade de abertura ao pluralismo democrático agonístico (MOUFFE *apud* SCHERER-WARREN, 2008, p. 515).

No caso do Movimento Nacional de Educação do Campo, a diversidade de atores – movimentos sociais; organizações sindicais; universidades e institutos federais; organizações não governamentais; organizações comunitárias; instituições e órgãos de governo; organismos de cooperação internacional etc – foi mobilizada por uma pauta e um ideário originalmente unitários: a luta pelo direito à educação e a luta por uma educação emancipadora. Esse ideal tem sido trabalhado por diferentes frentes – da mobilização de debates e formulações políticas, do desenvolvimento de iniciativas pedagógicas e da realização de atividades de pesquisa – e se diversificado em subtemas ao longo dos anos,

como no caso da “Educação do Campo e Agroecologia”, “Educação do Campo e Formação Profissional”, “Educação do Campo e Formação de Professores”, “Educação do Campo e Pesquisa”. O ideário da luta por uma educação emancipatória também atraiu e unificou pautas de outros movimentos sociais, como o Movimento Negro, Movimento Feminista, Movimento Ambientalista, Movimento dos Atingidos por Barragem, Movimento dos Atingidos pela Mineração, que foram participando de eventos, aproximando-se, dialogando e ajudando na ampliação do debate feito pelo Movimento Nacional de Educação do Campo e, ao mesmo tempo, apropriando-se das reflexões por ele produzidas. Algo fundamental na luta pelo direito à uma educação emancipatória.

Na América Latina, as redes de movimentos sociais, pautadas pelas demandas dos setores populares, tornaram-se espaços privilegiados de elaboração coletiva e formulação política ampla no estabelecimento de interlocução com o Estado e de influência na agenda de suas políticas públicas.

Las redes de movimientos sociales van constituyéndose en un proceso dialógico: a) de identificaciones sociales, éticas, culturales y/o político-ideológicas, es decir, ellas forman la identidad del movimiento; b) de intercambios, negociaciones, definiciones de campos de conflicto y de resistencia a los adversarios y a los mecanismos de discriminación, dominación o exclusión sistémica, o sea, definen a sus adversarios; c) con vistas a la transposición de los límites de esta situación sistémica en dirección de la realización de propuestas o proyectos alternativos, es decir, establecen sus objetivos, o construyen un proyecto para el movimiento (SCHERER-WARREN, 2008, p. 507).

É neste campo que se coloca a importância de pesquisas sobre o Movimento Nacional de Educação do Campo, buscando a compreensão das estratégias que engendram as redes que lhe constituem e seus impactos e conquistas em relação as políticas públicas em educação no Brasil.

Nesse sentido, tomando como referência a produção acadêmica realizada por Antonio Munarim (2008), Maria do Socorro Silva (2009) e Eliene Novaes Rocha (2013) – com destaque para o protagonismo dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na formulação de políticas públicas e na elaboração de propostas curriculares e execução de iniciativas pedagógicas em educação do campo –, ressalta-se o histórico do Movimento Nacional da Educação do Campo, relacionando os processos que permitem percebê-lo em sua constituição como um movimento em rede, definido como Rede Político-Pedagógica de Educação do Campo.

Uma rede constituída de várias redes. [...] constituído de redes plurais, [que] dá visibilidade às Propostas e Práticas Pedagógicas, entre as quais destacamos: a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (MST), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS), e um número expressivo de organizações

não governamentais que atuam de forma mais localizada, dentre elas, o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) (SILVA, 2009, p. 145).

O movimento cumpria um importante papel de debater, reivindicar e propor a inserção na agenda pública e da sociedade a demanda das populações do campo por educação.

[...] no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a Educação do Campo que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo (Carta da II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, *apud* SILVA, 2009, p. 167).

No projeto da Educação do Campo, é essencial que a escola seja assumida como lugar-sujeito coletivo de produção de conhecimentos, que a política pedagógica vá além do mero adequar a escola à necessidade de escolarizar o trabalhador rural ou assegurar formas legais de adaptação curricular para adequar conteúdos e metodologias às especificidades locais, como preconizava equivocadamente o movimento do ruralismo pedagógico décadas atrás, propondo a educação escolar como meio para fixar o homem rural ao meio rural.

Essa é uma das razões para a Educação do Campo alicerçar seu trabalho pedagógico no diálogo com a Pedagogia do Oprimido (1978) e na tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular na América Latina, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido); da cultura (aprendizado de significar ou ressignificar suas ações, valores e comportamentos); do trabalho (na produção de bens, na mudança das relações com a natureza); da práxis (prática e teoria combinadas, conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la); da convivência (do convívio entre as pessoas e da interação efetiva entre elas e o contexto em que vivem); e na construção de coletividades (as pessoas aprendem a ser humanas na partilha de conhecimentos, de sentimentos e de ações com outros seres humanos) (SILVA, 2009, p. 141).

O acesso à educação escolar como uma conquista provinda das lutas por direitos não pode ser “para” o homem no campo, mas “com” e “do” homem do campo. Essa premissa da Educação Popular está na essência da Educação “do” Campo, na reivindicação da garantia do protagonismo político-pedagógico dos educadores, educandos e comunidades camponesas e do diálogo com suas necessidades, interesses, projetos, saberes e práticas culturais, tanto nos momentos da elaboração de políticas públicas para educação como nos momentos de planejamento e desenvolvimento dos processos pedagógicas nas escolas do campo localmente.

CONCLUSÕES

O movimento de Educação do Campo se constituiu como uma Rede Político-Pedagógica de Educação Popular de extensão e abrangência nacional, que mobilizou um conjunto expressivo de movimentos sociais do campo, entidades, em parceria com instituições como universidades, secretarias de educação e envolveu a luta, a proposição, a elaboração e a execução de um projeto de educação emancipadora calcada no legado de Paulo Freire, na pedagogia dos movimentos. Trata-se de um movimento enraizado nas experiências de educação em movimento e projetos educativos desenvolvidos pelos camponeses e camponesas, populações ribeirinhas, acampadas/os da reforma agrária, entre tantos outros povos do campo que ousaram construir uma proposta educativa com princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos. Essa está ancorada em processos pedagógicos contextualizados, tendo como objeto de estudo e pesquisa a realidade das populações e seus territórios. Contempla o empoderamento e a atuação dos participantes do processo educativo como sujeitos de produção de conhecimento, na constituição da escola como espaço-coletivo de ação cultural para emancipação humana; e experimentação agroecológica tomando à reflexão as práticas agrícolas das comunidades e suas relações sociais e com a natureza e na Pedagogia da Alternância em Tempo Escola e Tempo Comunidade proporcionando a reflexão sobre os processos vividos pelos sujeitos do campo.

Apesar de ser recente na história da educação brasileira, teve repercuções na vida de milhares de pessoas dos diferentes territórios que formam o campo da agricultura camponesa, dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidos nos projetos educativos. Repercuteu nas instituições, nas escolas e nas políticas educacionais com o ineditismo de ser um projeto que surge desde as demandas da classe trabalhadora, portanto, como um projeto contra hegemônico de educação que fortalece um projeto de campo que propõe.

Não obstante todos os avanços e conquistas, vivemos um tempo de crise estrutural do capitalismo, que se agrava com a pandemia e que se apresenta em suas facetas como crise sanitária, política e econômica agravada pela atuação do desgoverno fascista, antidemocrático, racista, obscurantista, negador de direitos, de diversidade e ultraliberal; além disso, que governa sob o domínio do agronegócio, mineral negócio hidronegócio, com ruralistas dominando o congresso aprovando de seus interesses.

O governo genocida e omisso em termos de políticas para o enfrentamento da pandemia da COVID 19 faz com que o país enfrente a mais séria crise sanitária e humanitária ultrapassando mais de trezentas mil mortes até o final do mês de março de 2021. No que se refere às políticas educacionais, esse governo impôs perdas nas políticas até então conquistadas com o fim dos programas como o PRONERA, PROJOVEM Campo Saberes

da Terra, com cortes violentos nos recursos. Também do ponto de vista institucional destruiu no MEC a SECADI, secretaria fundamental para as políticas de inclusão e diversidade e das políticas de Educação do Campo.

Além disso, o direito à educação para as populações do campo, das águas e da floresta está constantemente ameaçado com a ampliação do fechamento de escolas. O governo vem impondo políticas de educação que impõem a padronização, a uniformização e o controle, que afetam a Educação do Campo, tais como a BCC e as Diretrizes para a formação de educadores (BNC). Isso mantém o controle sobre o trabalho pedagógico a partir das políticas de avaliação.

Nesse cenário, é fundamental uma resistência ativa, manter a organização para proporcionar uma resistência ativa dos movimentos sociais contra a avalanche de propostas que ameaçam o direito à uma educação pública de qualidade.

No campo, temos a resistência dos movimentos com a produção de alimentos a partir da agroecologia e das ações de solidariedade, especialmente com a distribuição de alimentos saudáveis às populações mais vulneráveis. Na educação, são as lutas pela garantia da educação como direito humano fundamental efetivada na forma de bem público para resistir àqueles que querem transformar a educação em direito privado objetivado na forma mercadoria. Com a pandemia, veio a imposição da Educação remota e por meios eletrônicos que motivou a mobilização do FONEC condenando as iniciativas do governo.

No movimento da Educação do Campo retomada nossa articulação e resistência ativa a partir do FONEC, com os posicionamentos contra as ações do governo como: Nota em defesa do PRONERA e do direito à educação do campo, Nota sobre a educação a distância na pandemia; Nota pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto: em defesa do direito à educação do campo; nota em defesa do Novo Fundeb participando da mobilização pela aprovação do FUNDEB. Os fóruns regionais lutando contra o fechamento de escolas, entre várias iniciativas de resistência e de luta.

REFERÊNCIAS

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Estatuto da ANPED**. Porto de Galinhas – Ipojuca: ANPED, 2012. Disponível em www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio_.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2018.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **GT “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”**. 2018. Disponível em <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt03-movimentos-sociais-sujeitos-e-processos-educativos>. Acesso em 03 de agosto de 2018.

ANPED NORTE, Reunião Científica Regional Norte da ANPED. **2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED. Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites**. Rio Branco, Acre, 2018. Disponível em: <http://regionais.anped.org.br/norte2018/>. Acessado em 03 de agosto de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.** Brasília: MDA, 2015.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 5.803 de 08 de junho de 2006: Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

CAJAMAR. Documento-síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Novembro de 1999. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma educação do campo, n. 2.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços: Banco de Teses da CAPES.** Catálogo de Teses e Dissertações. 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 29 de junho de 2018.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme & CARVALHÉDO, Josania Lima Portela (Org.). **Fundamentos da Educação.** Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil. Vol 1-5 (Anais do XXIII EPEN). Teresina: EDUFPI, 2016.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **A produção e a socialização da pesquisa sobre a Educação do Campo a partir dos encontros de pesquisa e pós graduação do Norte e Nordeste (EPENN): período 2007 – 2011.** In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) Recife: Editora da UFPE, 2014.

I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO (I CNEBC). *Luziânia, 1998*

II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (II CNEC), *Luziânia, 1998*, 2004

EPENN, Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. EPENN, 28 a 31 de outubro de 2014, Natal - RN.** Natal: UFRN, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Anais [Recurso Eletrônico], 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2kFISSF>. Acessado em 03 de agosto de 2018.

EPEN, Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/EPEN - Reunião Científica Regional da ANPED. XXIV EPEN/Nordeste. João Pessoa, Paraíba, 2018. Disponível em: <http://www.epen2018.anped.org.br/encontro>. Acessado em 03 de agosto de 2018.

FARIA, Andréa da Cunha; SANTOS, Sonia Maria. **Jornada Pernambucana de Educação do Campo:** protagonismo de um espaço público na construção de uma política estadual de educação do campo. Recife: FETRAFE, 2012. Disponível em: <http://www.fetape.org.br/artigos>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FÓRUM EJA. **Relatoria do grupo de Paulo Freire sobre o Seminário Regional de Pernambuco em preparação ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos.** Recife: Fórum EJA, 1958. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/relato.segун._congr._educ_.adultos.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, Série NEAD Debate, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna & HAGE, Salomão Mufarrej. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Goiânia: ANPAE, 2016 V.32, n.3 (set./dez. 2016).

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores.** Revista Educação & Sociedade. V. 38, nº. 140. Campinas: Scielo, p.587-609, jul.-set. 2017.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política*, Florianópolis, UFSC, v.1, n.3, 2003.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 1, jan./abr. p. 57-72. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008

NASCIMENTO, Paulo Oliveira; FERNANDES, Rosângela Santos; VIEIRA, José Márcio Silva. A educação do campo uma modalidade em construção: o caso do Município de Picuí - PB. **Revista Práxis: saberes da extensão**, [S.I.], v. 2, n. 2, p. 34-48, jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/35>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo.** Brasília: Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse. REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA - caminhos para uma política emancipatória? Caderno CRH, vol. 21, núm. 54, septiembre-diciembre, 2008, pp. 505-517

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo:** A Escola na Vida e a Vida como Escola. Recife: Centro de Educação, UFPE. Tese de Doutorado, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Nead Editora, 1. ed., 2006.

AGROECOLOGIA E A COVID-19: PRECISAMOS REFLETIR SOBRE NOVOS CAMINHOS

Luis Mauro Santos Silva

INTRODUÇÃO

Este breve texto não busca uma resposta única sobre como a pandemia da Covid-19 deixou o mundo tão perplexo e paralisado.

Talvez seja fundamental considerarmos que as pandemias nunca deixaram de assolar a sociedade contemporânea (p. ex., Ebola, H1N1; Aids etc.). Porém, a tragédia atual nos impõe uma mudança de percepção e atitudes, que ajude a humanidade a se desvencilhar de uma visão linear, ainda predominante, concebida no século 19 (ALVARES, 2000).

Em pleno século 21, com o advento da SARS-CoV-2 (o Covid-19), a sociedade humana trava mais uma “batalha invisível” e o mais peculiar deste cenário contemporâneo de crise, é perceber que, por pura falta de compreensão da complexidade exposta pelo desequilíbrio socioambiental neste alvorecer do século 21 (STADEN, 2020), boa parte da sociedade e seus gestores acabam focando exclusivamente nas “consequências” e não nas “causas” relacionadas a esta Pandemia. Esse vírus nos mostra que estamos todos interconectados, para o bem ou para mal.

Do ponto de vista do aprendizado coletivo, a atual pandemia se coloca como um grande “tema problematizador” para se refletir sobre *o que vai bem e o que vai mal* nas relações entre humanos e natureza, em seu sentido mais amplo. E nos obriga a repensar o termo “natureza” muito mais além do que uma visão simplista em termos de “recursos materiais” de valor econômico e, pejorativamente, chamada de “recursos naturais”. Dito de outra forma, é necessário transcender a atual visão disciplinar (compartimentada) na compreensão do mundo e de seus fenômenos, aonde o termo “natureza” precisa voltar a ser compreendido em sua complexidade e totalidade (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

Para melhor compreensão sobre a relação entre a pandemia da Covid-19 e as mudanças nos ecossistemas naturais, faz-se necessário um exercício que permita acesso à informação; processos de ressignificação; reflexão crítica e de preparação para sociedade moderna perceber que se aponta uma necessária “mudança de rota” e de posturas,

especialmente sobre nossa educação e a produção de conhecimentos sobre os processos produtivos e de ocupação de ambientes silvestres. Em suma, o modelo único de sociedade urbano-industrial de consumo está diante de seu limiar, pois não funcionou e muito menos convenceu a humanidade.

Embora as escolas, universidades e demais espaços de formação estejam com seus ambientes físicos interditados, devido aos protocolos sanitários de isolamento e distanciamento social, tem-se buscado uma melhor compreensão sobre a atual crise em que vive a sociedade e o planeta, mesmo nos espaços virtuais que “afastaram os mais próximos, mas também permitiram nos conectar com os, geograficamente, mais distantes”. E, dentre os muitos questionamentos levantados nos ambientes “remotos” de estudos e de debates, é recorrente o surgimento de inúmeras questões ligadas à crise civilizatória atual. É uma crise da ciência? Uma crise econômica? Seria uma crise ecológica? Seria social, o problema? Uma crise existencial? **Ou seria tudo isto ao mesmo tempo?**

A atual crise talvez se resuma pela ilusão de se buscar um único modelo de sociedade (SILVA, 2012; ALTIERI, 2000) ou uma única resposta a todos os males.

Mesmo diante de tantas questões interrelacionadas, fica subjacente a incapacidade humana de admitir que não encontraremos uma resposta única. Não conceberemos um modelo universal para suportar nem mesmo para superar tal crise, pois as possíveis respostas também precisam nascer e coexistir nessa pluralidade de ideias e dimensões, dentro de imbricadas relações entre sociedades e natureza (LEFF, 2002; BARROS e SILVA, 2013).

Ao invés de valorizar a diversidade e seu papel em um plausível “equilíbrio dinâmico” da natureza, os humanos ainda se apoiam no paradigma científico limitado (o cartesiano); impõem cada vez mais dicotomias falsas em todas as dimensões da vida. O *moderno* ou o *atrasado*; o *rural* ou o *urbano*; a tese e a antítese; a doença e a cura; o sustentável ou o insustentável etc. (ALVARES, 2000; IRIAS, 2005; SILVA, 2012 entre outros).

As dicotomias acima citadas, exemplificam bem em que armadilhas a sociedade se encontra e, limitados a duas opções compulsórias, não se consegue transcender para uma visão plural do mundo e das vidas. Essa incapacidade de ver o mundo diverso nos empurra para uma equivocada e perigosa “polarização” extremada.

Considerando que as sociedades modernas foram forjadas em um processo de reconhecimento científico (SANTOS, 1987; ALVARES, 2000), na dicotomia entre a tese e a antítese, podemos afirmar também que o “modelo de vida moderna” é consequência do atual paradigma científico, que opta pela simplificação dos fenômenos e, consequentemente, pela perda da essência das relações complexas estabelecidas entre humanos e natureza, arrastando todos para uma verdadeira “distopia” em torno da ineficiência econômica e de

catástrofes socioambientais.

Contudo, e em um sentido diametricamente oposto, uma perspectiva nominada “agroecológica” de ver o mundo e a humanidade surgiu no desafio de desconstruir a maneira de se conceber e de fazer ciência, rompendo com uma visão simplista e única do mundo (LEFF, 2002; PLOEG, 2008; WEZEL e SOLDAT, 2009; SILVA, 2012; entre outros).

A visão agroecológica vem sendo consolidada, coletivamente, na crítica da ciência disciplinar clássica, através do resgate e da valorização dos distintos saberes e formas de compreender os fenômenos que envolvem as vidas humanas e seu entorno natural (SANTOS, 1987; ALVARES, 2000). E, aliado a esse novo olhar para as vidas, o aspecto econômico perde, naturalmente, sua hegemonia (SILVA, 2014; 2018) e se soma como mais uma dimensão necessária para se compreender causas e efeitos desencadeados, principalmente, ao longo do último século de antropização dos biomas terrestres (CARSON, 2005; ALTIERI, 2012).

Desse modo, estamos diante de uma proposta autêntica e criativa de perceber as atuais crises da sociedade por outra ótica. Uma visão totalitária do mundo, em que os atuais fenômenos socioambientais estão intimamente interligados com as escolhas humanas. Que nos impulsiona, cada vez mais a romper com a visão simplista e bifocal do “certo ou errado”.

A perspectiva agroecológica ganha força na sociedade mundial e se “espraia” até aos campos mais “duros” do conhecimento científico. Porque, senão vejamos. A ironia de termos uma ciência capaz de alcançar o detalhe da matéria, em suas 12 partículas essenciais, orquestradas por uma “partícula de Deus”¹, mas, no entanto, não sermos capazes de decifrar o que um singelo vírus é capaz de fazer com uma espécie tão inteligente.

COMO COMPREENDER A COVID-19 EM UMA PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA?

Neste mundo de verdade única, percebemos que vivemos um momento de extrema polarização ideológica na sociedade mundial.

O extremismo causado pela escolha sedutora de um lado (certo ou errado) tem direcionado a sociedade para uma espécie de “cegueira induzida”, que nos prende a um espectro “dogmático” e, ao mesmo tempo, nos impede de buscarmos outras formas de compreender as consequências e, principalmente, as causas da atual crise civilizatória que inaugurou o século 21.

1. Ao longo do século 20, a física contemporânea concebeu o “modelo padrão” que explica a existência da matéria. Esse modelo é formado por 12 partículas de matéria (*quarks* e *léptons*), guiadas por três forças que são causadas a partir da troca de quatro partículas (*fóton* para a força eletromagnética, *glúon* para a força forte e os *bósons W* e *Z* para a força fraca), mais o *Higgs bóson*, que dá a massa dessas partículas. Fonte: *Creative Services Department/Fermilab.com.br*.

Considerando reflexão de Staden (2020), o desafio do enfrentamento da Covid-19 não se reduz com a produção de uma vacina, pois não retornaremos a uma suposta “normalidade” anterior. O advento da pandemia precisa ser tratado como um momento de inflexão do modelo de sociedade capitalista globalizada. O custo social, ambiental e ecológico é maior do que os dividendos alcançados com a dilapidação dos ecossistemas naturais e sua biodiversidade global. Em outras palavras, rompemos a “teia da vida” e não estamos dispostos a arcar com as consequências.

O salto evolutivo alcançado pelo vírus Sars-CoV-2 (dos morcegos como hospedeiros para os humanos) demonstra o quanto a natureza é complexa e reage às mudanças impostas pela humanidade, principalmente pelo atual modelo econômico mundial ter base única (matriz energética não sustentável). A possível mutação genética do coronavírus também se explica pela ruptura de culturas alimentares de povos tradicionais chineses (aumento excepcional do comércio de animais silvestres) e uma exponencial ocupação humana em áreas de floresta nativas (STADEN, 2020; PAIM e ALONSO, 2020). Novamente vivemos em função de uma tese do século 19 – Thomas Malthus e sua perspectiva econômica sobre a necessidade de ruptura com o tempo da natureza, para fins de produção alimentar em escala (MALTHUS, 1798).

Também não podemos esquecer as consequências negativas provenientes da homogeneização dos campos cultivados e da produção em grande escala de animais e vegetais. E que o atual modelo de sociedade industrial foi induzido pela revolução industrial europeia, consolidando-se como única matriz de produção mundial de alimentos, tendo como modelo único as terras frias do hemisfério norte. Podemos citar o modelo de criação animal intensiva e monocultivo de plantas, que advém da década de 1940, nos EUA, quando se vulgarizaram as técnicas de melhoramento genético, aliadas às tecnologias de produção em grande escala, como forma de incremento da dominação humana sobre a natureza. E tal ideologia de modernização da agricultura não cumpriu a perseguida conquista civilizatória, focada em uma suposta biossegurança que lançou a sociedade mundial em uma profunda crise na soberania e segurança alimentar e nutricional (BOMBARDI *et al.*, 2020; CAMPOS SILVA, 2020).

Considera-se que, efetivamente, atravessamos um momento de “anomalia” paradigmática, pois diversos autores afirmam que toda a atual crise da sociedade moderna é consequência da operacionalização o atual paradigma científico disciplinar, incluindo as apostas em modelos tecnológicos de controle da natureza, através da supressão da diversidade biológica e imposição de insumos artificiais poluentes e com base em uma matriz energética finita; com alta entropia; e com custos de produção exorbitantes (LUTZENBERGER, 1980; MAZOYER e ROUDART, 1997; EHLLERS, 1999; CARSON, 2005;

ALTIERI, 2012; SILVA, 2012; BARROS e SILVA, 2013).

Embora as grandes teses dentro da ciência normal reforcem o atual modelo de sociedade e da matriz tecnológica a base de energia fóssil, vários pesquisadores têm contribuído para um processo genuíno de ruptura paradigmática e, consequentemente, tem estimulado a construção de uma academia mais crítica ao padrão científico estabelecido, tutorado pelo próprio modelo econômico, extremamente excludente e concentrador do poder e das decisões globais.

Podemos citar algumas importantes inspirações acadêmicas para o renascimento de uma ciência mais crítica, democrática e contextualizada, como:

- A tese da necessária **ruptura paradigmática** de Thomas Samuel Kuhn, físico e filósofo da ciência estadunidense. Seu trabalho incidiu sobre história da ciência e filosofia da ciência, tornando-se um marco no estudo do processo que leva ao desenvolvimento científico (KUHN, 1997).
- Karl Ludwig von Bertalanffy, biólogo austríaco, criador da teoria geral dos sistemas, ajuda-nos a melhor **compreender a sociedade e a natureza como sistemas complexos**, integrantes de uma totalidade (BERTALANFFY, 1976). Esta é considerada uma obra fundamental na compreensão da complexidade dos sistemas naturais.
- A proposição do “**Princípio da Precaução**” do químico russo, Ilya Prigogine, Prêmio Nobel de Química, pelos seus estudos em termodinâmica de processos irreversíveis com a formulação da teoria das estruturas dissipativas (PRIGOGINE, 1996). Dito de forma prática, este princípio propõe que, na dúvida ou na divergência dos impactos de uma inovação na natureza ou na sociedade, não se deve fazer nem motivar uma ação. Esta máxima de Prigogine não tem sido aplicada na maioria das tecnologias propostas para a sociedade mundial. Podemos exemplificar com o uso generalizado de alimentos transgênicos, agrotóxicos etc. e o desconhecimento total de seus efeitos na natureza e na sociedade humana (LACEY, 2006).
- As reflexões e os ensaios de Nicholas Georgescu-Roegen, matemático e economista heterodoxo, cujos trabalhos resultaram no conceito de **decrescimento econômico**. É considerado como o fundador da bioeconomia. Segunda Lei da Termodinâmica (a Lei da **entropia**) como base para se pensar em sustentabilidade, mas de uma ótica ecológica (GEORGESCU-ROEGEN, 2012).
- Já na dimensão ambiental, Enrique Leff, sociólogo ambientalista mexicano, apresenta uma perspectiva de ecologia profunda, afirmando que a sociedade, formada por sujeitos transformados, alteram o paradigma da ciência e nossas relações com a natureza (LEFF, 2002). E desafia-nos a **pensar uma ciência originalmente dos trópicos**.
- Estudos Etnobotânicos e de resgates da agricultura tradicional de Efraim Hernández Xolocotzi e outros pesquisadores mexicanos, inspiraram as bases ini-

ciais para uma visão de ciência mais totalitária. Surgia uma **ideia de agroecologia renovada** pelos povos indígenas nos continentes Americanos. E esses foram impulsionados por inúmeros outros, consolidando os princípios de uma perspectiva agroecológica de construção de conhecimentos; aliados aos saberes populares e seus sujeitos; e buscando uma percepção renovada de sociedade e de natureza (HERNÁNDEZ e RAMOS, 1977; GLIESSMAN, 2001; TOLEDO, 2011; ALTIERI, 2012; entre muitos outros).

- A renovação da sociologia, tendo o professor Boaventura de Sousa Santos como um de seus precursores, refletindo sobre uma perspectiva de **Ciência Pós-moderna**, brindou-nos com a necessidade de uma sociologia das ausências e das emergências. O estudioso sintetiza suas reflexões propondo a construção de Epistemologias do Sul (SANTOS e MENESSES, 2010).

ALGUMAS RÁPIDAS CONSIDERAÇÕES

E o que esperar do período pós-pandemia?

A partir do momento em que a atual pandemia impõe uma efetiva mudança na vida das sociedades contemporâneas, precisamos, de fato, encarar esta tragédia como um momento de autorreflexão e distanciamento da rotina sufocante do “normal” imposto pelo modelo de sociedade urbano-industrial de hiperconsumo.

O atual momento de distanciamento social resgata uma dimensão social esquecida pelo dia a dia das cidades. O valor do cuidado, do amor ao próximo; do ócio criativo (DE MAIS, 2001), precisam ter novamente espaço e tempo.

A nossa ideia de ciência precisa abandonar, de vez, o século 19 e fundar novas bases para os séculos vindouros. E podemos iniciar tal mudança, deixando de compreender a economia como o sistema fechado e valorizar a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais e ecológicos e enxergá-los protagonistas de um sistema aberto. Também se faz urgente valorizar os saberes populares e contextualizados, para que tenham protagonismo em demandas, mas principalmente ofertando suas alternativas de produção de alimentos saudáveis e conectados com a natureza. E essa reconexão com o natural deverá apontar uma reconciliação com a diversidade e complexidade da natureza e de nossas relações.

A certeza aqui proposta é de que não existirá uma volta ao normal, pois o normal não pode ser uma regra geral (única). Precisamos problematizar as relações entre sociedade e natureza e pensar em novas bases para estes diálogos entre saberes e experiências. Porém, teremos grandes obstáculos. Ninguém gosta de renunciar ao poder, seja ele financeiro, científico, ecológico etc. Em síntese, precisamos falar dos poderes sobre os territórios e suas disputas. Faz-se extremamente necessária uma repactuação desses poderes (democratização) e, para tanto, precisamos formar novos educadores, cientistas, gestores, cidadãos. Educar dentro de uma perspectiva crítica e libertária, dentro de pressupostos da

educação do campo e agroecologia, pois esses são princípios efetivamente estratégicos para uma sociedade pós-crise moderna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/ Campus da UFPA em Cametá, pela oportunidade de expor estas reflexões iniciais e inacabadas. Ao INEAF, através da FACDES e do PPGAA pelo apoio de sempre.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. Colheita fatal: velhas e novas dimensões da tragédia ecológica da agricultura moderna. In: **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. Revista e Ampliada, Miguel Altieri, Ed. Expressão Popular, São Paulo, 2012.

ALVARES, C. Ciência. In: Wolfgang Sachs (Org.). **Dicionário do desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Tradução Vera Lucia M. Joscelyne, Suzana de Gyalokay e Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 40-58.

BERTALANFFY, L. et al. **Teoria dos sistemas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976.

BOMBARDI, L.; FIEBRING, I.; NEPOMUCENO, P. L. M. **A criação intensiva de animais**: pan-demônio e Sars-Cov-2. Le Monde Diplomatique, Ed. 162, Brasil, 2020, p. 1-16.

CAMPOS SILVA, A. R. de. **A pandemia e o agronegócio no Brasil**. Le Monde Diplomatique, Ed. 162, Brasil, 2020, p. 1-13.

CARSON, R. L. **Primavera silenciosa**. Crítica, Barcelona, reedición, España, 2005, 255 p.

PAIM, C. S.; ALONSO, W. J. **Pandemias, saúde global e escolhas pessoais**. Tradução Liane Reis. Cria Editora, Alfenas, MG, 2020.

STADEN, C. van. **COVID-19 and the crisis of national development**. Nat Hum Behav (2020). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340110352_COVID-19_and_the_crisis_of_national_development>. Acesso em: 10.04.2020.

BARROS, F. B. E SILVA, L. M. S. Aproximações sobre saberes amazônicos como essência do Desenvolvimento Sustentável nos trópicos. In: **Agroecologia: princípios e reflexões conceituais/ editores técnicos, João Carlos Costa Gomes, William Santos de Assis.** – Brasília, DF: Embrapa, 2013, p. 109-144.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável**: origens e perspectivas de um novo paradigma. 2. ed., Guaíba: Agropecuária, 1999.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, M. J. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 6. ed, Campinas: Papirus, 2002.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **O decrescimento**. Entropia. Ecologia. Economia. Apresentação e organização Jacques Grinevald e Ivo Rens; tradução Maria José Perillo Isaac. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

HERNÁNDEZ, X.E., RAMOS, R. A. 1977. Metodología para el estudio de agroecosistemas con persistencia de tecnología agrícola tradicional. In: **Agroecosistemas de México** (Hernández XE, ed.). Ciudad de México: Colpos-ENA, pp. 321-333.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LACEY, H. O princípio de precaução e a autonomia da ciência. **Scientiae Zudia**, São Paulo, v. 4, n. 3, 2006, p. 373-392.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Revista agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, RS, v.3, n° 1, Jan/Mar, 2002, p. 36-51.

LUTZENBERGER, J. A. **Fim do futuro?** Manifesto ecológico brasileiro. Porto Alegre, Movimento, UFRG, 1980.

MALTHUS. T. **An Essay on the Principle of Population**. London Printed for J. Johnson, in St. Paul's Church-Yard, 1798.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **Histoire des agricultures du monde**: du néolithique à la crise contemporaine. Editions du SEUIL, Paris, 1997.

PLOEG, J. D. Van Der. **Camponeses e Impérios Alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Tradução Rita Pereira – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PRIGOGINE, I. **O Fim das Certezas**: tempo, caos e leis da natureza. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637p.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, L. M. S. **O papel didático da crise da agricultura moderna para a compreensão da ascensão de um enfoque agroecológico**. UFPA/NCADR/PPGAA - UFRGS/PGDR, 2012.

SILVA, J. de S. O dia depois do desenvolvimento: giro filosófico para a construção de uma agricultura familiar agroecológica. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 31, n. 2, maio/ago.2014, p. 401-420.

SILVA, L. M. S. **O papel didático da crise da agricultura moderna para a compreensão da ascensão de um enfoque agroecológico**. UFPA/NCADR/PPGAA - UFRGS/PGDR, 2012, 15 p.

SILVA, L. M. S. Agroecologia. Volume III Uwa'Kürü. **Dicionário analítico**. Rio Branco: Nepan, 2018, p. 9-15.

TOLEDO, V. M. 2011. **La agroecología en Latinoamérica**: tres revoluciones, una misma transformación. *Agroecología* 6, p. 37-46.

IRIAS, F. D. A dicotomia sociedade-natureza: a crise de percepção no espaço moderno. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, USP, 2005.

WEZEL, A. E SOLDAT, V. A quantitative and qualitative historical analysis of the scientific discipline of agroecology. **International Journal of Agricultural Sustainability**, 7(1), 2009, p. 3-18.

O FECHAMENTO DE ESCOLAS MULTISERIADAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA

Laura Sophia Cruz de Andrade

Hellen do Socorro de Araújo Silva

INTRODUÇÃO

As situações em que se apresentam a escola rural (com ocorrências e denúncias da vulnerabilidade social, de precarização das condições de funcionamento, de fechamento de escolas, de transporte escolar sem segurança e de professores em atuação sem formação adequada na maioria dos casos) são traços de exclusão e negação de uma educação de qualidade aos sujeitos do campo.

Essa realidade acaba por aproximar os interesses de gestores públicos da filantropia proposta pelas empresas do agronegócio, e estas intencionalmente acabam por financiar as propostas educativas das escolas públicas do campo a partir de uma concepção falseada e divulgada sob a lógica da responsabilidade social. Dito isso, os jogos de poder entre os polos da educação rural/agronegócio e da educação do campo/agricultura camponesa e familiar se intensificam pela disputa de sua hegemonia.

Assim sendo, a organização social dos povos do campo se dá no sentido de transformar a escola rural, que em sua história esteve apartada da vida, do trabalho e sobretudo da realidade destes sujeitos: “estas mesmas escolas sejam hoje permanentemente cobradas pela sociedade para atender, em seu projeto formativo, as exigências do mundo da produção (capitalista)” (CALDART, 2015, p.117). Por conseguinte, os sujeitos organizados no campo afirmam que é possível construir outro projeto de escola que esteja centrado na construção de “novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade” (CALDART, 2015, p. 117).

A compreensão da escola do campo neste estudo busca expressar que “não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; MOLINA; NÉRY, 1999, p. 29).

Nesse sentido, situa-se a realidade das escolas multiserialadas, que vem ao longo da história enfrentando o descaso do poder público, pois tem sido marcada pelas lutas

e contradições causadas pelos modelos de desenvolvimento capitalistas, os quais têm predominado no contexto do campo, promovendo expropriação, desvalorização, negando o direito da reprodução dos modos de vida, das culturas, das relações de trabalho e até mesmo ocasionando o fechamento de escolas.

Este texto tem como objetivos analisar a política de fechamento das escolas do campo no município de Cametá e refletir sobre o que tem sido proposto pela Secretaria Municipal de Educação para as comunidades locais com a nucleação das escolas.

A metodologia deste estudo se ancora no materialismo histórico dialético como fio condutor para pensarmos os aspectos universais, particulares e singulares evidenciados na investigação, ressaltando-se a realidade concreta e a historicidade do ser social. Ao fazermos as devidas mediações deste processo investigativo, identificamos as intercessões teóricas em consonância com o campo temático deste estudo, que se constroem no decorrer de nossas incursões teórico-metodológica (HAGE, SILVA & COSTA, 2020). O estudo foi realizado no município de Cametá, o qual integra o território da Amazônia Tocantina no estado do Pará.

Nos procedimentos do estudo, realizou-se uma análise do Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de 2021-2022 na perspectiva de compreender a política municipal destinada para as escolas do campo, além de analisar as seguintes legislações: Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; e a Resolução 12.960 de 2014. Essas fazem referência à identidade da escola do campo, aos critérios estabelecidos para o processo de nucleação e também às normativas estabelecidas acerca do fechamento das escolas.

Nesse sentido, busca-se refletir acerca do princípio da Educação do Campo tendo como base as lutas, as conquistas, as experiências, os saberes e a construção histórica, para que assim seja possível pensar em uma educação de qualidade, que atenda a todos os modos de produção de vida do campo.

Este texto está estruturado em duas partes. A primeira apresenta reflexões sobre fechamento das escolas do campo na relação com as políticas neoliberais e a segunda, refere-se à efetiva realidade das escolas do campo, localizadas no município de Cametá.

O FECHAMENTO DE ESCOLAS MULTISERIADAS DO CAMPO EM MEIO ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

As escolas com classes multisseriadas, características das comunidades do campo, possuem valor histórico e fazem parte da identidade escolar das populações que residem nesse contexto. Do ponto vista do direito e do acesso à educação, esse modelo de escola tem sido o único meio oferecido pelos municípios aos povos camponeses. De acordo com

Delbone e Faroeste (2017), as escolas com classes multisseriadas constituem uma das mais antigas formas de escolarização dos filhos de trabalhadores do campo. Caracterizam-se pela organização dos alunos em uma ou mais classes, nas quais, concomitantemente, um professor faz a mediação de processos de produção de conhecimento com crianças de diferentes séries, em idades e estágios de compreensão da realidade. São consideradas também turmas heterogêneas por apresentarem em um mesmo espaço alunos com níveis de ritmos de aprendizagens diferentes.

Para Arroyo, o termo multisseriada (Multi = vários, Seriado = séries) pode ser caracterizado por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola não fosse boa e o modelo de multisseriada fosse algo que ainda vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo” (2004, p. 81). Há necessidade de desconstruir tais paradigmas na perspectiva de se compreender as escolas multisseriadas como possibilidade, como direito à educação que as populações do campo têm no próprio campo.

Nos últimos anos, um número bastante expressivo de escolas vem sendo fechadas sem que se estabeleça um diálogo com os sujeitos que residem nessas comunidades. De acordo com o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais, nos últimos dez anos foram fechadas 32.512 escolas. Somente em 2014 em áreas rurais esse número foi de 4.084 escolas fechadas. Esses dados revelam uma estatística bastante assustadora para um país onde, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), 15,28% da população residem no campo, o que configura o contingente populacional de 29.830.007. Também em análise aos dados do Fórum Paraense em Educação do Campo (2017) em relação à situação das escolas por município, identificou-se que, nos últimos anos, 3.188 escolas foram extintas no Pará. Esses dados revelam que o fechamento de escolas vem se intensificando. Gestores têm se fundamentado na política de nucleação, promovendo, assim, exclusão e negando direito aos sujeitos que residem nessas comunidades.

Esses são processos nos quais entes federados buscam repartir competências e responsabilidades. No caso dos municípios, têm refletido de maneira negativa, pois, segundo Fernandes e Oliveira (2017), esse repasse de responsabilidade pode configurar novas formas de dominação e clientelismo pelos estados. E a própria união acredita que o processo de descentralizar se aplica muito à questão de dividir para poder regular.

Considerada deficitária em muitos aspectos, o que enraíza cada vez mais a discussão sobre o descrédito que se tem em relação a essas escolas, e alegando sanar tais deficiências, muitos gestores têm utilizado a Política de Nucleação paralela ao transporte escolar. Eles se fundamentam no discurso de que essas escolas não possuem estrutura

física adequada e nenhum acompanhamento pedagógico. A única alternativa que se tem é fechá-las para agrupá-las em escolas núcleos. O processo de nucleação, visto enquanto uma estratégia política, tem encontrado resistências partindo daqueles sujeitos que defendem uma escola própria do campo, fundamentada em aspectos políticos, sociais, econômicos, históricos e culturais que configuram o contexto do campo. Sobre esta discussão, Hage afirma que:

Os governos, em seus discursos e ações, têm lançado mão da nucleação enquanto estratégia em defesa da melhoria da qualidade das escolas do campo, utilizada como forma de: controle do Estado sobre o ensino público, estabelecendo um padrão nacional para a organização e funcionamento das escolas (contrariando a atual LDB – Art. 28 – que flexibiliza a organização escolar no campo); obtenção de uma maior eficiência na gestão escolar, limitando essa ação à otimização de recursos didático pedagógicos e humanos, racionalização na oferta dos serviços educacionais e diminuição do número de escolas e salas de aula isoladas; e melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, atribuindo o fracasso escolar no campo às deficiências estruturais das escolas e à existência das classes multisseriadas. (HAGE, 2007, p. 17).

Esse movimento da flexibilização da organização do próprio ensino, questão essa que está associada à descentralização introduzida no cenário das Políticas Públicas Educacionais a partir da Reforma do Estado em 1990, buscou não apenas regular, mas fixar padrões de avaliação bem como centralizá-las, dando ênfase à eficiência e à eficácia. Há uma mudança na concepção da Lei, havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica etc., mas na saída mediante a avaliação (CURY, 1996).

Ainda é possível dizer sobre a forte concepção de descentralização que está presente na própria LDB, uma vez que a autonomia dada aos entes federados está voltada somente para o planejamento, sendo que as questões primordiais ficam centralizadas, como é o caso dos sistemas de avaliação, que passaram a ser implantadas a partir de 1990 sob orientação dos organismos internacionais. Diante desse cenário, é possível observar que a “autonomia” concedida aos entes federados lança sobre eles a total responsabilidade sobre qualquer problema ou insucesso nos seus sistemas de ensino.

É possível dizer que as estratégias políticas que se tem efetivado de modo geral no campo, provocando assim o fechamento das escolas multisseriadas, são incoerentes com as bases jurídicas que normatizam sobre a educação. Inúmeras escolas vêm sendo fechadas sem diálogo com as comunidades. Para Hage,

As experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais, gerando conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra

subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades. (2007, p. 44)

Isso explica muito a forma como a escola tem se transformado em um local de disputa de poder, criando, assim, nas comunidades disputas “políticas”. A falta de diálogo com a comunidade, principalmente na definição do local de construção da escola núcleo, gera conflitos de cunho políticos partidários. Esses são os reflexos negativos da “autonomia” dada aos municípios, que têm, de fato, gerado mais dominação e clientelismo, uma vez que a escola tem se transformado em cenário de disputa de poder.

A resolução CNE/CEB nº 02/2008 apresenta orientações acerca da política de nucleação e afirma que deve ser evitado esse processo, principalmente nas modalidades educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fazendo com que esses sujeitos exerçam o direito que está garantido não apenas na presente resolução, mas também em outros instrumentos legais que regem a Educação do Campo. Tais também garantem o direito de ter acesso à escola no local onde residem. Nos artigos 04 e 05, ainda discorrendo sobre a nucleação a resolução, orienta-se:

Art. 04- Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Art. 05- Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Médio Integrado ou não à Educação Profissional e Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se e melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas respeitando seus valores e suas culturas (BRASIL, 2008).

Tem-se negado o direito às populações do campo de ter acesso à educação no lugar onde vivem. Escolas são fechadas, alunos e professores são remanejados para escolas núcleos. Isso deixa bastante explícito que não se tem pensado em políticas educacionais próprias, as quais atendam a necessidades particulares.

Assim, o que se tem pensado para esse contexto são apenas medidas de cunho assistencialista. É necessário ultrapassar paradigmas que promovem descaso para com a escola multisseriada, pois essa possui papel fundamental no contexto em que está inserida, principalmente no sentido do direito e do acesso à educação. Apesar de ser considerada uma opção política e ainda se encontrar mergulhada em inúmeros problemas educacionais, é considerada parte importante da história da educação, principalmente quando analisada pela ótica do direito à educação. Nesse sentido

As escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola. Tal atraso na oferta educacional é muito mais visível em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Devido a este fato, há décadas, organismos internacionais vêm discutindo e fazendo acordos de modo a superar esses atrasos históricos. Por meio da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, por exemplo, países de quase todo o mundo firmaram acordos para a universalização do ensino fundamental, com vistas a colocar em prática o que a Declaração Universal de Direitos Humanos já anunciava: toda pessoa tem direito à educação (PARENTE, 2014, p 32).

Nesse contexto, a partir da década de 1990, observa-se um movimento tanto no sentido das leis acerca das políticas educacionais para essas escolas, como também é válido ressaltar que se potencializaram os estudos acerca da multisseriação, respaldados também pelos movimentos e organizações sociais que começam suas lutas em defesa também da Educação do Campo de modo geral.

Os movimentos sociais, as organizações e as instituições têm buscado estabelecer parceiras com o objetivo de que as demandas desses povos sejam atendidas, reforçando a necessidade de se pensar a educação para esse contexto e levando em consideração a construção histórica desses sujeitos. O movimento que se faz hoje acerca da Educação do Campo não se reduz apenas a políticas educacionais, mas é um movimento que busca criar rupturas em concepções que foram constituídas historicamente e que configuraram não apenas uma educação precarizada, mas um discurso que acaba por negar ainda mais a educação desses povos.

A REALIDADE DAS ESCOLAS MULTISERIADAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

O município de Cametá é composto de uma geografia diversa, que desafia todos os setores – principalmente o da educação. A realidade educacional do município é bastante crítica no que se refere à Educação do Campo. Em suas análises, Carvalho (1988) identificou inúmeras questões que se colocam como entraves nesse contexto, como a falta de escolas e formação dos professores. Também no que diz respeito à evasão escolar, apontou que esse processo se dava pela necessidade que os alunos tinham de trabalhar para ajudar no sustento da família, o que acabava ocasionando o abandono da escola. Inúmeras são as questões que configuram o cenário educacional no município. Isso constitui um desafio para gestores pensarem em políticas educacionais que deem conta das especificidades desse município.

Esse panorama da educação municipal sinaliza para a urgência de políticas educacionais, que atendam principalmente às escolas multisseriadas existentes nas comunidades e seus distritos, que na maioria das vezes estão funcionando sob mínimas condições materiais e humanas. Segundo Hage (2014), essa condição na qual se encontram essas escolas desestimula alunos e professores a permanecerem nelas ou até mesmo a

sentirem-se orgulhosos de estudar nas escolas localizadas em suas comunidades, o que acaba fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada ofertada para as populações do campo. Isso força esses sujeitos a se deslocarem para as cidades em busca de escolas mais dignas.

No que se refere ao contexto educacional no município, é notória a ausência de políticas públicas que de conta das especificidades do mesmo, considerando que uma parcela considerável da população reside no campo, principalmente na região das ilhas. Cametá é um município que é cercado por um vasto conjunto de ilhas onde se concentra a maior parte de sua população, o que exige do poder público principalmente no contexto da educação, políticas que reconheçam toda essa diversidade existente no Município.

Ressalta-se que nesse contexto de precarização da educação e de descaso em relação às escolas do campo, os movimentos sociais, por meio das suas reivindicações, têm feito notória a sua participação na luta pela educação no município. Em relação a essa luta dos movimentos sociais e sindicais no município, Mendes assevera:

Todavia os movimentos sociais que se ergueram nos finais dos anos de 1970 e toda a década de 1980 pelo Brasil afora e a presença da Universidade Federal em Cametá a partir de 1986 impulsionam a esfera da educação e da política local, fortalecendo a transição democrática e funcionando como importante instrumento de formação crítica e manifestação das demandas sociais. Os sindicatos tiveram papel central na formação na formação política principalmente dos homens e mulheres do Campo (colônia e região ribeirinha), que somam um grupo considerável de excluídos básicos. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a organização dos pescadores, por meio da colônia AZ16, a Pastoral foram organizações sociais que contribuíram de forma decisiva para a construção do novo cenário configurando-se num quadro mais progressista com a gestão do novo popular (2001-2004), (MENDES, 2011, p.38/39).

Esse posicionamento político, que foi surgindo no município com os movimentos sociais e sindicais, foi introduzindo nesse contexto de lutas grupos que historicamente forma excluídos, tendo seus direitos básicos negados. O fortalecimento desses grupos articulados com a Universidade Federal do Pará, Campus/Cametá, entre outras instituições, tem construído não apenas discursos, mas também tem colocado no cenário das políticas as demandas desses sujeitos. A universidade Federal do Pará em Cametá tem se constituído nas últimas décadas como um espaço de socialização e construção de estudos que tem fortalecido cada vez mais essa luta.

Essas escolas precisam também ser pensadas a partir de seu valor histórico, por serem referências para suas comunidades pela importância no processo de escolarização dos filhos e filhas de trabalhadores do campo. A partir da década de 1990, essas escolas passaram a ser competência do município. No que se refere às questões pensadas, muitas existem apenas formalizadas enquanto Leis, o que significa que a prática se encontra

totalmente em descompasso com a mesma, como, por exemplo, o que consta na ação/estratégia de nº 8.13 do Plano Municipal de Educação. Ela informa sobre “Garantir o cumprimento da Lei que normatiza o não fechamento das escolas públicas do/no campo”. No que se refere a essa questão, é possível dizer que ela se encontra apenas no papel, uma vez que o processo de fechamento de escolas no município sempre existiu.

A luta pela Educação do Campo não apenas no município de Cametá, mas no contexto da Amazônia Tocatina e do Brasil nas últimas décadas tem se ressignificado, mesmo em meio a contradições e luta para a construção de uma educação contra-hegemônica. Essa tem se fortalecido, tendo como principais atores os movimentos sociais que surgem nesse contexto. Eles possuem objetivo de legitimar o território do campo como um espaço próprio de seus povos, que vivem e produzem nesse espaço, defendendo seus diretos que estão subjacentes aos modelos de desenvolvimento impostos pelo capital.

Ainda é possível ressaltar que nas últimas décadas tanto o protagonismo dos movimentos sociais como os debates que vem sendo realizados sobre a Educação do Campo têm se constituído como instrumentos fundamentais nessa luta. Também têm construído um cenário propício ao fortalecimento da luta desses povos. Esses tempos são oportunos para se fortalecer ainda mais a luta, para reivindicar principalmente o cumprimento dos diretos desses povos conquistados nos marcos legais.

Para Prazeres (2012), analisar a realidade educacional da Amazônia constata-se que as influências da ação do Estado do Pará no meio rural são latentes, não somente relacionada ao aspecto educacional, assim como também outros direitos constitucionais. Se, por um lado, atesta a incapacidade do Estado de atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta, dos rios e das águas, por outro lado, denuncia que um dos marcos fundamentais presentes na Constituição Federal de 1988, que é o direito à educação, não vem sendo negado a um contingente populacional.

Esse descaso histórico é cada vez mais preocupante, principalmente quando se analisa o caso paraense em relação às distintas realidades. De acordo com Hage (2004), no meio rural do Estado do Pará, as escolas multisseriadas são a modalidade predominante, o que se soma em um quantitativo de 97,45% matrículas no primeiro seguimento do Ensino Fundamental. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4^a série; e a taxa de reprovação equivale a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1^º série.

Esses dados constituem um panorama preocupante da educação nas escolas do campo, onde se concentra o maior número de escolas com classes multisseriadas. Assim, a realidade dessas escolas se constituiu na contradição de um contexto que é rico em recursos naturais. A precariedade na qual as escolas multisseriadas vivem, onde as

políticas pensadas são de cunho assistencialista e compassivo, negam direitos a todos os modos de produção de vida desses povos.

No que se refere à realidade do município de Cametá, em relação a educação pública, Carvalho (1998) tem tido pouca ou nenhuma relevância nas agendas governamentais do poder municipal, ou seja, a área da educação aponta uma perspectiva pouco expressiva no cenário do município. É ausente uma educação que comtemple as reais necessidades da população que habita tanto em área urbana como na área rural.

Apresenta-se a seguir um diagnóstico da situação atual das Escolas do Campo no município de Cametá-PA. Esse diagnóstico foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por meio de visitas técnicas realizadas no período de fevereiro a junho de 2021. O objetivo dessas visitas era identificar a realidade atual da Rede Municipal de Educação no que se refere à infraestrutura dos prédios escolares, para que, desse modo, a atual gestão apresentasse seu plano de ação buscando responder às demandas que foram levantadas. A apresentação fotográfica retrata a situação atual das Escolas do Campo no município, bem como o que se tem proposto para elas.



Figura 1-E.M.E.I.F. de Ilha Mará (área ribeirinha do município de Cametá).

Fonte: Secretaria Municipal de Educação-2021



Figura 2- E.M.E.I.F. de Marimteua (Distrito de Juaba)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED)-2021

Ao analisar as condições de funcionamento das escolas localizadas nas comunidades rurais, percebeu-se um descompasso muito grande quando comparada às escolas localizadas na cidade, principalmente no que se refere o local de funcionamento e estruturas físicas. De acordo com os dados apresentados em relação aos distritos visitados pela equipe técnica da SEMED, 50 escolas estão funcionando em prédios impróprios. De acordo com o plano de ação que se pretende implantar no cenário educacional do município, 37 dessas escolas que estão funcionando em prédios impróprios sofrerão processo de nucleação, transformando-se em 16 escolas polos.

Nos retratos da Educação no Campo no município, é perceptível o descaso que se tem com essas escolas. Elas funcionam em condições desumanas de trabalho. No Plano de Ação, muitas dessas escolas serão desativas, e o principal indicador para isso são as condições de estrutura física.

É notório que, de modo geral, um dos grandes desafios da Educação do Campo hoje são as péssimas condições de trabalho. Os professores atuam em locais impróprios, como é o caso do município de Cametá. E muitas escolas ainda funcionam em barracões comunitários, casas de moradores da comunidade, casas de professores, etc. Nessas péssimas condições de trabalho é que alunos e professores estão na maioria das comunidades visitadas.

O processo de fechar escolas no campo precisa levar em consideração as demandas da comunidade na qual está inserida. Precisa também levar em consideração muitos

fatores, principalmente as orientações das Leis que normatizam acerca desse processo.

O discurso de fechar escolas é composto de propostas de melhorias e promoção na qualidade do ensino, mas na prática tem promovido apenas descaso e negação de direitos, desprezando toda a diversidade e as memórias escolares desses povos. De acordo com Santos e Bicalho, “a educação do campo pode ter um papel primordial no processo de libertação dos sujeitos e problematização da realidade” (2020, p. 53). O que se espera para educação do campo é reconhecê-la como um direito fundamental de seus povos e que seja capaz de promover reflexão nesses sujeitos sobre a condição histórica e social dos mesmos.

As medidas pensadas para as escolas do campo têm caminhado em descompasso com as Leis que regem a mesma, como também das lutas dos movimentos sociais e sindicais tem feito nos últimos anos, a exemplo da Lei 12.960 de 2014, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O fechamento de escolas para uni-las as escolas núcleos tem sido um processo recorrente no contexto educacional do município de Cametá. Nota-se que esse caso não é diferente ao analisar o diagnóstico feito pela Secretaria Municipal de Educação. O processo de nucleação é a principal medida da atual gestão para as escolas do campo. Nos objetivos do diagnóstico feito para implantação do plano de ação 2021-2022, consta-se que:

- Identificar a realidade da situação da rede municipal de educação, no que se refere à estrutura e infraestrutura dos prédios escolares;
- Gerar um plano de ação para responder às demandas levantadas através das visitas técnicas. (SEMED, 2021).

Ao pensar no processo de nucleação, gestores precisam considerar inúmeros fatores como: buscar estabelecer um diálogo com a comunidade, considerando que, mesmo essas escolas funcionando em barracões ou casas, possuem uma relação histórica com o local onde estão inseridas; analisar sobre a distância que alunos irão percorrer até chegar a escola polo, se o transporte atende às orientações que constam no Art. 04 da CNE/CEB nº 02/2008, para que tais mudanças não funcionem como estimuladores ao abandono da escola pelos alunos. A mesma legislação orienta para que o transporte escolar esteja adequando à Lei Nacional de Trânsito, buscando sempre respeitar o movimento intracampo.

Inúmeros são os fatores que precisam ser analisados para a realização desse processo. Segundo Pereira e Almeida (2020), a nucleação das escolas rurais, considerada como Escola Polo, de todos os municípios dos estados brasileiros, materializou-se a partir de políticas e estratégias locais, com funcionamento semelhante às instituições urbanas, a

começar pelas práticas pedagógicas, tanto na organização, como no currículo.

Na visão das Secretarias Municipais de Educação, as escolas com classes multisseriadas são “pequenas escolas isoladas”. Dessa forma, buscam justificar suas ações, tomando como estratégia o fechamento. Esse movimento que vem acontecendo no campo tem refletido de maneira negativa no processo de escolarização de seus povos, violando os direitos fundamentais da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicadores de fechamento de escolas no município de Cametá demonstram que a nucleação tem sido a principal política pensada para as escolas do campo, os dados aqui apresentados sinalizam para uma urgência que se tem em buscar conter esse avanço desenfreado de uma política hostil, que vem constantemente promovendo a negação do direito a centenas de estudantes. É necessário que os sindicatos e as organizações sociais, que têm lutado em defesa da permanência das escolas nesse contexto, estejam conscientes acerca do que vem ocorrendo com a Educação do Campo. Do mesmo modo, é preciso que busquem discutir questões que se colocam como melhorias nesse contexto.

É necessário estar articulado enquanto movimento social, com as instituições de ensino e principalmente com a Secretaria Municipal de Educação, buscando entender que medidas têm sido pensadas para o atendimento das escolas do campo. Ressalta-se que, de acordo com os dados do Fórum Paraense de Educação do Campo (2017), o município de Cametá ocupa o segundo lugar, como o que mais fechou escolas nos últimos anos. E, a partir das observações feitas por intermédio desse estudo, é possível observar que esse cenário pode se tornar ainda mais crítico. Ao analisar o plano da atual gestão, o mesmo objetiva potencializar ainda mais o processo de nucleação no município.

Compreender como vem ocorrendo o processo de fechamento das escolas no campo e quem são os atores é o ponto de partida para traçar caminhos de combate a esse processo, que de uma forma avassaladora têm comprometido a educação de milhares de educandos residentes no campo. A realização dos Seminários contra o fechamento de escolas do campo organizados pelo Fórum Paraense de Educação do Campo potencializa as discussões, estudos e ações que busquem contribuir de maneira significativa com os movimentos sociais do campo, que vêm lutando em defesa da afirmação da escola de qualidade nos territórios camponeses.

Portanto, é importante estar em defesa de uma educação de qualidade para esses povos, pois, em um País que deu início de forma tardia a seu processo educacional, fechar escolas é provocar inúmeros problemas à sociedade. A Educação do Campo exige a criação de políticas públicas educacionais sólidas e que consigam abranger o campo e

todas as suas peculiaridades. Além disso, espera-se que as políticas já criadas venham ser, de fato, efetivadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação do campo: movimentos sociais e formação docente.** In: SOARES, Leônicio et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual.** Do setor de educação do MST. Porto Alegre, 2015.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b.
- HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. **Escola pública do Campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do Programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia paraense.** DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v30.n61.p299-314>
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87335770009>. Acesso em: 01 set. 2021.
- HAGE, Salomão Mufarrej; CRUZ, Renilton; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação.**
- HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria Conceição dos Santos. **Formação de professoras e professores na Amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra-hegemônicas.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.16 – 2020
- KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; NÉRY, Ir (Orgs.). **Por uma educação básica do campo:** Memória. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.
- PRAZERES, Maria Sueli Correa dos. Educação do Campo: **Discutindo conceitos e perspectivas.** In: OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; SILVA, João Batista do Carmo; MENDES, Odete da Cruz. (Org.). Educação Ciência e Desenvolvimento na Amazônia Cametá-Pa:UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá,2012.
- MENDES, Odete da Cruz. **A gestão da Educação na contramão das configurações políticas do Estado do Pará.** In: OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; SILVA, João Batista do Carmo; MENDES, Odete da Cruz. (Org.). Educação Ciência e Desenvolvimento na Amazônia Cametá-Pa:UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá,2012.
- Molina, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

CAPÍTULO 5

TRANSPORTE ESCOLAR E OS DESAFIOS DO CONTROLE SOCIAL NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

Franciely Farias da Cunha

Eraldo Souza do Carmo

INTRODUÇÃO

A participação da população na formulação, implementação e controle social das políticas públicas é um direito garantido na Constituição Federal de 1988, em especial nos artigos 198, 204 e 206, que deram origem à criação de conselhos de políticas públicas no âmbito da saúde, assistência social e educação. Segundo Ferreira *et al.* (2016), o direito do cidadão não fica, portanto, restrito à escolha, por meio do voto dos seus representantes, abrangendo, ainda, o direito de acompanhar de perto, durante todo o mandato, como esse poder delegado está sendo exercido, supervisionando e avaliando a tomada das decisões administrativas.

Outrossim, a participação da população na gestão pública é essencial para o fortalecimento da cidadania. A conduta do sujeito de verificar se as ações efetivadas pelos administradores públicos estão de fato atendendo às necessidades sociais da população é um papel que deve ser desempenhado por todos. Desse modo, o acompanhamento e o controle social é fundamental para o processo de democratização da sociedade brasileira, no sentido de possibilitar a interlocução entre sociedade e estado.

A partir dessa premissa, o controle social permite que o cidadão ou a sociedade, com seus mecanismos de participação social, atue politicamente, a fim de cobrar efetividade na execução de políticas públicas. Um exemplo disso está na oferta do transporte escolar, que é um direito assegurado no art. 205, inciso VII, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no art. 4, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e no art. 54, inciso VII do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), configurando-se como uma política pública instituída no Brasil em um cenário de desigualdades sociais e de dificuldades de acesso à escola.

No entanto, o controle social do transporte escolar não é operado na prática, dadas as inúmeras irregularidades no que concerne à oferta desse serviço. O que existem são órgãos que deveriam fazer sua fiscalização, como o conselho municipal de educação, que tem como uma de suas responsabilidades fiscalizar a execução de políticas públicas educacionais. Além do conselho tutelar, que, segundo o art. 131 do Estatuto da Criança

e do Adolescente, tem o dever de zelar pelo cumprimento dos direitos desse público em especial. Além disso, conforme o art. 136, inciso III, alínea a, tem a atribuição de requisitar serviços públicos em diversas áreas, dentre elas na área de segurança.

A falta de um órgão fiscalizador direcionado especificamente para o transporte escolar dificulta o exercício de um controle social que garanta sua oferta com qualidade social. Os órgãos existentes para cumprir com esse papel não atuam de forma eficiente e deixam a cargo da atuação indireta dos conselhos de políticas públicas, como os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS), criados para acompanhar a execução dos recursos federais repassados ao município.

A ausência de um controle social gera consequências a toda comunidade escolar e local. Estudos como o de Carmo, Cunha e Prazeres (2020) denunciam a precariedade da oferta do transporte escolar de escolas ribeirinhas do município de Cametá, estado do Pará, destacando a ausência de mecanismos de controle social para acompanhamento e monitoramento de sua oferta. Além disso, Cunha (2019) revela que o transporte escolar na Ilha de Cuxipari, município de Cametá/PA, vem sendo ofertado de forma negligenciada, visto que os requisitos básicos de segurança não são atendidos e não há diálogo estabelecido de forma periódica entre os gestores municipais e a escola ribeirinha para verificação de problemas específicos da comunidade.

Tendo por base essas problemáticas apontadas em pesquisas anteriores, houve a preocupação em verificar as implicações da ausência do controle social no processo de definição da política pública do transporte escolar de uma escola ribeirinha do município de Cametá/PA. Diante disso, discutiu-se se o poder público e a gestão da escola atua no sentido de inserir a comunidade nas discussões relacionadas à contratação das embarcações, definição das rotas do transporte escolar e na fiscalização da execução dessa política pública na comunidade, exercendo, assim, uma gestão democrática da educação.

Com base no fato de a escola fazer parte de uma comunidade ribeirinha que está inserida na realidade do contexto amazônico, o controle social deveria ser uma importante pauta de discussão pelos órgãos públicos, de modo a levar em consideração as particularidades da região, em que barreiras físicas e geográficas se apresentam como parte inerente ao modo de vida desses sujeitos. Desse modo, para os alunos do campo, a política do transporte escolar se tornou primordial para garantia do direito à educação, pois muitos desafios enfrentados eram decorrentes de características geográficas que dificultavam o acesso e a permanência na escola.

Como pontua Hage (2005), a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade” que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos

que nela habitam. Heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região, principalmente quando se trata de comunidades ribeirinhas que apresentam um modo de vida peculiar.

A Amazônia é um território que possui um povo muito diverso. É a casa de povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, mas também de grandes centros urbanos, como Manaus e Belém. São cerca de 27,7 milhões de habitantes, sendo 9,1 milhões de crianças e adolescentes, distribuídos em 808 municípios dos nove Estados, sendo sete da Região Norte, mais o Mato Grosso e Maranhão (UNICEF, 2018). De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015), nesse território vivem 9,1 milhões de crianças e adolescentes com até 17 anos, o que corresponde a 32,9% dos 27,7 milhões de habitantes da região.

Essas particularidades regionais influenciam diretamente no âmbito educacional. Segundo o relatório de 2018 do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), os estados da Amazônia Legal possuem mais de 593 mil meninos e meninas entre 4 a 17 anos fora da escola, 6,5% em relação ao Brasil. A região norte é uma das que apresentam os piores índices de crianças fora da escola, evasão escolar e analfabetismo. Em comparação com as outras regiões do Brasil, ela apresenta o maior percentual da população nessa faixa etária que não frequenta a escola (8,8%).

O número de matriculados nas escolas do campo somam 5.473.588 pessoas. Entre elas, 4.499.423 são da rede municipal e 830.380 são da rede estadual de ensino (INEP, 2018). Porém, segundo o mesmo relatório, os maiores percentuais de exclusão escolar no país se concentram na área rural (8,3%). Destaca-se, ainda, que um dos entraves na luta para garantir o direito à educação são problemas relacionados ao transporte escolar e outros fatores que impedem o acesso e a permanência na escola, o que reforça o fato de que apenas disponibilizar a oferta do transporte escolar não é o suficiente. É preciso que isso ocorra dentro dos padrões de qualidade e equidade que poderiam ser alcançados a partir de mecanismos de controle social.

ROTAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A abordagem qualitativa, segundo Triviños (1987), trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto, procurando captar não só a aparência do fenômeno, como também suas essências. O estudo de caso, segundo Chizzotti (2010, p. 136), visa explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado, em tempo e lugar para realizar uma

busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. Yin (2005) destaca que essa investigação tem contribuído muito para elaboração de conhecimentos relacionados aos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos. Entretanto, esse fato não inviabiliza a compreensão da totalidade do fenômeno, pois como pontua Carmo, “essa totalidade não é um fato dado e acabado e sim um processo construído” (2016, p. 32).

Neste contexto, este tipo de pesquisa nos leva a compreender as singularidades sobre a ausência de controle social do transporte escolar de uma escola ribeirinha da ilha de Cuxipiari, localizada no município de Cametá, Estado do Pará, que, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, é a escola que apresenta o menor quantitativo de embarcações disponibilizadas para o transporte escolar do município, o que nos leva a refletir se essa demanda é o suficiente para atender o quantitativo de alunos que utilizam o serviço. Além disso, de que forma a parceria entre comunidade e escola vem se articulando para contornar a situação, haja vista que não há conselho escolar na instituição de ensino.

Este estudo nos permite conhecer com mais detalhes as especificidades do campo empírico da pesquisa, a partir do próprio contexto onde está inserido. A localidade ribeirinha em estudo fica a 6,44 km de distância, em linha reta, da sede do município. O acesso é realizado por meio de embarcações e o tempo de viagem pode variar de acordo com o tipo de embarcação, podendo levar até uma hora para chegar na comunidade ribeirinha. Esse percurso pode se prolongar devido à quantidade de praias existentes no trajeto. Dependendo da maré, é necessário reduzir a velocidade da embarcação por conta do risco de encalhamento. Há também furos nessa localidade, que apresentam grandes sazonais, prolongando ainda mais o deslocamento.

Neste sentido, o município de Cametá está localizado em um dos estados da Amazônia Legal Brasileira e possui uma população estimada de 139.364 habitantes. Destes, 68.058 residem em áreas rurais, representando 56,3% da população (IBGE, 2020). Sua região possui uma extensa e densa rede hidrográfica (rios, furos, igarapés), com aproximadamente noventa ilhas distribuídas ao longo do Baixo Tocantins (FAPESPA, 2015). Das 202 escolas existentes no município, 183 estão localizadas em áreas rurais (90,6%) e, deste quantitativo, 100 (55%) localizam-se nas ilhas do município (SEMED, 2020).

A escola da comunidade funciona nos turnos da manhã e da tarde e no modelo multisseriada, uma organização escolar característica em comunidades do campo. Segundo Hage (2014), as escolas multisseriadas constituem-se na forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de forma menos expressiva na educação infantil, reunindo estudantes de diferentes etapas e séries em uma mesma sala de aula sob a regência de um único

professor. As turmas da escola abrangem alunos do Jardim I ao 9º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2020, a educação infantil contava com 12 alunos, enquanto que o Ensino Fundamental era composto por 110, totalizando 122 alunos distribuídos em 7 turmas, incluindo 3 multisseriadas (SEMED, 2020).

Uma das etapas da pesquisa foi a realização do levantamento bibliográfico que, segundo Lakatos e Marconi, tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre o dado assunto” (2003, p. 71). Nesse processo, recolheu-se artigos publicados em periódicos, teses e dissertações acessadas por meio digital. Além disso, foram analisadas legislações, assim como manuais de orientação, cadernos de estudos e cartilhas do governo federal relacionadas ao tema abordado, com o intuito de criar um arcabouço de material que serviu de referencial teórico para a pesquisa.

A segunda etapa está relacionada com a pesquisa de campo, que foi fundamental para a constituição da base empírica da pesquisa, pois teve como intuito iniciar a coleta de dados e estabelecer o contato com os sujeitos. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo está voltada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade, tendo como objetivo conseguir informações acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta.

A proximidade com os sujeitos da pesquisa foi estabelecida inicialmente por meio de telefone com três entrevistados, por conta do contexto de pandemia vivenciado. Posteriormente, foram realizadas duas entrevistadas de forma presencial, haja vista que o quadro de pandemia no município já estava mais estabilizado, ressaltando que se levaram em consideração todas as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para evitar a propagação do Covid-19. Nessa fase, utilizou-se como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que, para Severino (2002), é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados, havendo uma interação, quando o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

A entrevista por telefone, segundo Gil (2008), apresenta algumas vantagens como rapidez, custos mais baixos, maior aceitação dos moradores, possibilidade de agendar o momento mais apropriado para a realização da entrevista, dentre outros. As entrevistas foram realizadas com um líder da comunidade, com um gestor escolar e com três mães de alunos, totalizando cinco entrevistados. Todas elas foram precedidas por informações aos entrevistados sobre os objetivos da pesquisa. Após esses esclarecimentos, eles aceitaram contribuir e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi entregue de forma presencial.

Os resultados e discussões deste artigo estão estruturado em dois tópicos principais.

O primeiro apresenta as trilhas conceituais acerca do controle social, em que destaca algumas vertentes teóricas que abordam este conceito, enquanto que o segundo analisa as implicações da ausência de controle social na definição da política pública do transporte escolar, a qual passa por carentes irregularidades, decorrentes da falta de diálogo entre poder público e comunidade.

ROTAS CONCEITUAIS ACERCA DO CONTROLE SOCIAL

De acordo com o dicionário Houaiss (2004) da língua portuguesa, a palavra “controle” está relacionada ao “monitoramento ou fiscalização minuciosa de normas, acordos e padrões” e a palavra “social” é definida como a que “pertence a todos, ao público, ao coletivo e que diz respeito ao bem-estar das massas, especialmente as menos favorecidas”. Podemos considerar, então, que controle social é a ação fiscalizadora exercida pelos sócios de uma comunidade (FNDE/MEC, 2013).

No entanto, existem inúmeras vertentes teóricas que abordam o conceito de “controle social”. Segundo Correia (2008), na teoria política, o significado de “controle social” é ambíguo, podendo ser concebido em diferentes sentidos, a partir de concepções de Estado e de sociedade civil distintas. É empregado tanto para designar o controle do Estado sobre a sociedade quanto para designar o controle da sociedade sobre as ações do Estado, sendo este último, o conceito trabalhado neste artigo.

Cunha (2003) define controle social como a capacidade que tem a sociedade organizada de intervir nas políticas públicas, interagindo com o Estado na definição de prioridades e na elaboração dos planos de ação do município, estado ou do governo federal. Dialogando com Lobo (1990), que salienta que é através do controle social que a população organizada pode participar ativamente da ação do poder público.

Dentre outros autores que abordam o conceito de controle social, destaca-se Garelli (1986), que o define como uma intervenção da sociedade ou de algum grupo para o cumprimento da ordem estabelecida pelos membros dessa sociedade. Esse controle pode ser exercido incondicionalmente em atividades como: associação, clube, agremiações, mas também pela sociedade sobre a administração pública.

Nesse ínterim, antes de tudo, é necessário compreender a importância de participar ativamente das ações do poder público, para que assim possamos ocupar espaços de debates na sociedade. Isso constituirá canais de comunicação importantes na interlocução de instrumentos de participação da comunidade na vida pública. Esse coletivo oportunizará levar elementos de sua vida social, como valores, cultura, território, dentre outros, de modo que suas necessidades e especificidades sejam respeitadas e valorizadas. Essa proximidade da comunidade com a gestão local fortalecerá a participação efetiva nos

processos decisórios de instauração das políticas públicas.

Para Tonet (2016), a democracia, como modelo de organização política e social, tem sua justificativa de existência na necessidade da coletividade de tomar decisões diante de necessidades e de problemas que afetam a sociedade de uma forma geral. Nesse panorama, Weichert assinala que a democracia participativa “garante à população espaço direto na formulação, implementação, gestão e controle de uma política pública, afasta as práticas paternalistas e desenvolve o senso de responsabilidade comum” (2004, p. 171). Essa atuação ativa dos cidadãos, de acordo com Silva, Jaccoud e Beghin (2005), permite maior expressão e visibilidade das demandas sociais e é largamente interpretada como um poderoso antídoto à burocratização, à ineficiência, ao patrimonialismo e à corrupção, que marcam as políticas sociais brasileiras.

A ausência desse espírito participativo contribui para que políticas como o transporte escolar continuem funcionando atreladas a inúmeras irregularidades. Dessa maneira, o município continua agindo de forma indiferente em relação ao não cumprimento de critérios legais para a oferta desse serviço. Do mesmo modo, não se preocupa também em promover o envolvimento de toda a comunidade para cobrar seus direitos e possibilitar meios para que haja a mobilização em prol de melhorias do serviço público para atender a população ribeirinha.

Como acentua Ciconello (2008), a participação social deve ser incentivada a começar pelo município, onde tudo acontece, onde o cidadão exerce seus direitos e deveres, visando ao exercício da cidadania. Esse exercício busca desenvolver um sentimento de pertencimento, uma integração social. Para tanto, o poder público precisa oportunizar e fortalecer os espaços democráticos, ao passo que acabam tornando-se estimuladores do processo educativo do sujeito ao desempenhar essas práticas.

Os espaços de participação são aqueles previstos ou não em lei, nos quais o cidadão pode manifestar sua opinião e influenciar nas decisões do poder público. São previstos em lei os conselhos gestores de políticas públicas, as conferências, as audiências públicas, entre outros. Não são previstas em lei, mas são importantes espaços de participação criados por iniciativa da sociedade, as manifestações de rua, as redes sociais, os grupos de pressão, as organizações sociais defensoras de direitos, os movimentos, os coletivos e as plataformas (ENAP, 2015).

Em diversas áreas, existem categorias sociais ou programas específicos. Os conselhos de educação, mais especificamente, inserem-se na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada, para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais (SEB/MEC, 2004). Esses órgãos articuladores fortalecem o processo de amadurecimento democrático,

à medida que propõem instrumentos de participação que incentivam a sociedade civil a cobrar transparência.

O controle sobre a administração pública tem, além da fiscalização das contas, a função precípua de dar transparência, publicidade e legitimidade aos atos dos órgãos responsáveis pela execução de políticas públicas. Controle, fiscalização e acompanhamento tomam um sentido muito próximo quando nos referimos aos conselhos. No entanto, esses termos não são sinônimos, embora muitas vezes sejam colocados em um mesmo patamar. Portanto, não se deve confundir controle social com controle e fiscalização, pois são realizados por entidades diferentes dentro da administração pública (UMANN, 2008).

OS DEDAFIOS PARA O CONTROLE SOCIAL DO TRANSPORTE ESCOLAR

Para haver o controle social no transporte escolar, é essencial que haja a participação dos pais, da escola e da comunidade nos processos de execução das políticas públicas. Não necessariamente esses sujeitos precisariam ser incorporados em uma organização instituída, pois a própria comunidade escolar e local se configura como uma organização social no espaço em que está inserida. Para isso ocorrer, seria fundamental que esses atores sociais, primeiramente, tivessem o entendimento das orientações e critérios legais relacionados ao funcionamento do transporte escolar com regularidade para então cobrar a efetivação do serviço. Essa atuação poderia ocorrer, por exemplo, por meio de participação em conselhos escolares.

Nesse sentido, indagados se conheciam ou não as orientações e critérios para a contratação do transporte escolar, a representação dos pais e da comunidade responderam que não tinham esse conhecimento. Apenas a diretora da escola que respondeu “sim, tem que estar a par dessas informações. Tem que ter colete e o barco tem que ter a capacidade para o aluno”.

Contudo, constata-se que essa é uma compreensão superficial diante de todas as orientações que perpassam essa política pública. Isso demonstra que, quando a própria gestão da escola não tem o domínio dos procedimentos a serem adotados para oferecer segurança aos alunos, não há como dialogar com a comunidade e pai/mãe de alunos para buscar mecanismos de superação da oferta inadequada do transporte escolar.

A falta de diálogo entre escola e comunidade foi um ponto de destaque na entrevista com o líder da comunidade. Ele sublinha que nos últimos 4 anos a comunidade e a escola cortaram laços. Segundo o líder comunitário, isso ocorreu por parte da gestão escolar que enfatizou que “comunidade é uma coisa e escola é outra e que não tinha que ficar participando dessas reuniões, de algo relacionado à escola”. E ainda acrescentou:

Na gestão passada ainda chamavam para essas reuniões, para participar de algumas decisões que dizem respeito à parceria comunidade e escola, mas nos últimos anos eles não têm falado dessas orientações, a escola não informa a comunidade sobre questões de contratação do transporte escolar e já faz tempo que não recebemos convites de reunião (LÍDER COMUNITÁRIO, 2020).

Essa gestão centralizada é nociva aos mecanismos de democracia participativa, tendo em vista que exime a comunidade do direito de estar presente em espaços de tomada de decisões relacionadas ao processo educativo dos sujeitos. Portanto, é indiscutível que escola e comunidade precisam caminhar juntas. Conforme o art.14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), os sistemas de ensino devem agir segundo os princípios da gestão democrática do ensino público, cujas atividades precisam ser compartilhadas com a comunidade local. Negar essa participação é negar um direito previsto em lei. Se a escola não permite esse envolvimento, tão pouco conseguirá desempenhar ações que fortaleçam a transformação social.

Por outro lado, a prefeitura também não estabelece um diálogo com a comunidade e com a escola para definir o tipo de embarcação, o trajeto, o tempo de viagem, os equipamentos de segurança, dentre outros. Essa materialização do transporte escolar não possibilita a participação do cidadão na gestão da coisa pública, pois não os reconhecem como sujeitos ativos no processo de discussão de realização dessas políticas. Em consequência disso, os sujeitos costumam aceitar sem tanto questionar, situações que são impostas e que para eles se parecem comuns, pois sem essa participação, automaticamente, coloca-se um limite na compreensão do direito que o cidadão imagina que tem.

Essas ocorrências vão de encontro com o que defende Ciconello (2008), pois para ele o município deve ser o primeiro a oportunizar o envolvimento do cidadão nos processos de participação social. Uma participação que precisa ir além da fiscalização da aplicação dos recursos oriundos do FNDE, função que já é atribuída aos conselhos de políticas públicas, uma vez que seria interessante também a sociedade se organizar para exigir soluções e participação na tomada de decisões, além de acompanhar de perto a forma como o serviço vem se concretizando na realidade objetiva de sua comunidade.

Entretanto, a relação que o poder público estabelece com a política do transporte escolar desloca-se dessa relação de controle social para uma relação política que não tem interesse em cumprir com o que está disposto em leis. Desse modo, a Secretaria de Educação deveria preocupar-se em agir de acordo com as orientações da cartilha do transporte escolar, organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse documento orienta de que forma deverá ser o veículo que transporta os alunos, podendo ser eles: ônibus, vans, kombis e embarcações, apontando

as diretrizes para que seu funcionamento ocorra com segurança.

E, dentro desses parâmetros, buscar na comunidade uma embarcação que se aproxima das orientações contidas na cartilha, devendo possuir cobertura contra o sol e chuva, grades laterais para proteção contra quedas, conter colete salva-vidas para todos os alunos, estar registrada na capitania dos portos e ter autorização para trafegar. Deve estar exposta em local visível, ser de boa qualidade e não ter mais de sete anos de uso. E o condutor da embarcação deve possuir curso específico para transporte de pessoas, promovido pela Capitania dos Portos (BRASIL, 2005).

A partir daí, poderia ser estabelecido um contrato, e essa seria uma forma da prefeitura estimular a comunidade a participar desse controle do transporte escolar, fugindo, assim, do contrato por meio de relações políticas. Contudo, não é o que se constata na realidade, pois nenhuma das embarcações da escola dessa localidade atende a esses critérios estabelecidos pelo MEC. Segundo Cunha (2019), na entrevista com os barqueiros da escola do Cuxipíari, eles alegaram que no ato da contratação não foi cobrado nenhum item de segurança. Do mesmo modo, informaram que os gestores municipais nunca foram à localidade para fiscalizar a embarcação, sendo cobrada apenas a disponibilidade para trabalhar nos turnos da manhã e da tarde.

Isso contraria também a lei nº 9.503 de 1997 do Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 1997), que estabelece requisitos a serem cumpridos pelo condutor do veículo destinado ao transporte escolar. Nessa ótica, quando se trata de embarcação, o mesmo deve possuir o nível de habilitação estabelecido pela autoridade competente (nesse caso, a Capitania dos Portos da Amazônia Oriental (CPAOR)). Isso tudo evidencia ainda mais a ilegalidade em torno da materialização dessa política pública.

Os pais/as mães de alunos também não participam dessas discussões sobre a contratação e fiscalização do transporte escolar na comunidade, pelo fato de não haver o diálogo com a escola. Nesse sentido, a mãe de um aluno entrevistada revelou que:

Raramente tem reunião na escola e, quando a gente, é chamado é pra falar sobre matrícula, essas coisas. Às vezes trocam de diretor, e a gente nem sabe. Nunca chamaram a gente pra falar sobre contratação do transporte escolar, e é isso que eu acho muito errado, porque a gente sabe que o transporte daqui não é adequado. O barco vai cheio e já aconteceu uns três acidentes aqui com o transporte escolar (Mãe de aluno A, 2020).

No mesmo sentido, a Mãe de aluno B ressalta: “durante o tempo que ela tá na escola (diretora) ainda não foi feito nenhuma reunião”; e a Mãe de aluno C informa: “eles colocam quem eles querem no rio pra carregar as crianças, ao invés de vir o dono do barco, vinha um menor de idade que não tem responsabilidade com nada”. Segundo o estudo de Carmo, Cunha e Prazeres (2020) sobre a oferta do transporte escolar de escolas ribeirinhas do

município de Cametá/PA, quando o barqueiro não pilota a embarcação, quem o substitui são seus filhos (27,27%) ou seus sobrinhos (18,18%), demonstrando a irresponsabilidade com a vida desses alunos ao deixar essa função a cargo de terceiros.

O contrato das embarcações e do barqueiro é realizado diretamente na SEMED, sem passar pela avaliação da escola. Não há inspeção para verificar se essas embarcações contratadas são adequadas e seguras para o transporte de alunos, contribuindo para a não efetivação de sua oferta dentro dos parâmetros da legalidade. Neste sentido, não há uma democracia participativa, como aquela apontada por Weichert (2004), pois, dialogando com seu entendimento, a população deveria atuar diretamente na implementação das políticas públicas. Entretanto, o que se constata na realidade é uma omissão do poder público municipal em prestar conta com a comunidade acerca da contratação das embarcações, e, mais importante ainda, discutir conjuntamente para tomada de decisões que atendam a reais necessidades e especificidades de determinada localidade.

Mesmo diante dessas carentes irregularidades, os órgãos de fiscalização não tomam as devidas providências. Segundo o disposto no art. 208, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente, negar ou ofertar de forma irregular programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do Ensino Fundamental é considerada uma ofensa aos seus direitos. Apenas disponibilizar o serviço não é o suficiente, é preciso que seja ofertado de acordo com os padrões de qualidade e equidade, estabelecido no parágrafo 3º do art. 212 da Constituição Federal de 1988 em que dispõe: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988).

A importância do controle social está em proporcionar que a sociedade em geral possa participar das discussões de políticas públicas e conheçam seus direitos para que possam exigir o padrão de qualidade assegurado nos aparatos legais, assim como debatem Silva, Jaccoud e Beghin (2005) quando afirmam que essa atuação pode combater a ineficiência das políticas sociais. Posto isso, sem a referência das condições ideais de funcionamento das políticas educacionais não há como exigir a solução imediata de problemas contínuos, ocorrendo, desse modo, a naturalização do serviço público precário.

O gestor escolar também deve atuar no sentido de identificar as problemáticas existentes na escola e discutir os mecanismos para sua superação, mas, se nem a gestão reconhece as irregularidades inerentes na oferta do transporte escolar na localidade, não tem como haver a transformação socioeducacional. Em entrevista com a gestora da escola, perguntou-se se a mesma considerava a embarcação segura para o transporte escolar. Ela

respondeu dizendo “para o momento, sim. Pela localização da escola, está sendo seguro, porque ela fica dentro do rio, não pega maresia, e o barco é pequeno. Dá pra passar aí no furo”.

Em seu depoimento, foi ignorado o fato de as embarcações não atenderem aos requisitos básicos de segurança e demais critérios previstos em lei. A diretora da escola avaliou o quesito segurança analisando o tamanho da embarcação, pois trata-se de uma embarcação de pequeno porte e devido a um dos trajetos ser percorrido por um furo (passagem do rio que corta a mata) estreito e com grandes sazonalidades, uma embarcação maior seria inviável para passar por essa rota (mais próxima da casa dos alunos), seja pelo risco de colisão entre duas embarcações seja pelo risco de encalhar na maré baixa.

Todavia, não é o tamanho da embarcação que determina se ela é segura ou não. Deve-se, prioritariamente, atender aos requisitos de segurança destacados. Isso indica uma falta de planejamento para avaliar qual a rota mais adequada para o transporte escolar percorrer. Nesse caso, o tamanho da embarcação não evitou acidentes denunciados na entrevista com a mãe de um aluno, que, por sua vez, são decorrentes das imprudências de outros condutores que não diminuem a velocidade da embarcação em curvas perigosas. Isto assinala que culturalmente a população ribeirinha não está habituada com normas de trafegabilidade nem mesmo recebem orientações da mesma forma que é oferecida nas cidades.

É importante destacar que o diretor ocupa um cargo de confiança, efetuado por meio de indicações políticas em que os interesses partidários podem se sobrepor às necessidades da comunidade escolar. Nesse aspecto, Zabot (1984) defende a eleição direta como uma alternativa mais democrática para preenchimento desse cargo, argumentando que controle burocrático algum, poderá substituir o controle direto, exercido pelos que estão vivamente interessados com o que acontece na escola. Paro (1986) declara que o processo eleitoral é a manifestação da vontade das pessoas envolvidas na estrutura das unidades escolares, que pode ser representada pelos educadores, funcionários em geral, alunos, pais e outros membros da comunidade.

O papel assumido pelo(a) diretor(a) é essencial para cobrar efetividade na execução das políticas públicas, entretanto, dificilmente haverá firmeza nessa cobrança se os interesses defendidos por ele não corroborarem com a necessidade local. Tomar atitudes em favor da comunidade pode provocar instabilidade no cargo que ocupa e levar à perda de privilégios, não sendo assim vantajoso para seus interesses políticos e pessoais. Situações como essa dificultam o fortalecimento do controle social e banalizam o compromisso do gestor para com a escola, com a gestão pública, e, principalmente, com a comunidade.

Esse conjunto de fragilidades denota a importante reflexão no que concerne à

participação da comunidade no processo de discussão e definição da política pública do transporte escolar. Se a população receber a devida formação para esse engajamento, poderá desenvolver o senso crítico necessário à fiscalização de políticas pelas quais são atingidos. O fortalecimento da participação social depende do envolvimento de cada sujeito na vida da comunidade. Essa prática a longo prazo formará um cidadão participativo e amadurecido para se inserir nos processos democráticos de nossa sociedade.

Essa seria a atuação esperada, após tomarmos consciência do nosso papel dentro de uma sociedade, mas infelizmente ainda não é o que vivenciamos na prática. Essa participação ainda é muito inoperante, principalmente no que diz respeito ao transporte escolar, em especial nas comunidades ribeirinhas do município de Cametá/PA, que é oferecido em condições precárias e de forma negligenciada, afetando o acesso e a permanência na escola de filhos e filhas de trabalhadores do campo. Eles enfrentam diariamente inúmeros desafios para ter acesso à escola, devido a barreiras impostas até mesmo pelas especificidades territoriais da Amazônia.

Como revela Ferraz (2010), no meio rural amazônico, o tempo é diferente dos contextos modernizados das cidades. É o regime do clima e dos rios que determina o ritmo e o tipo das atividades sociais e produtivas. A noção de distância fluvial não corresponde simplesmente à noção física entre dois ou mais pontos. Está relacionada à relação entre o tempo, a oscilação cheia/vazante e ao meio de transporte utilizado no deslocamento. Em função disso, o planejamento para essa população deveria ser realizado de modo a dialogar com a realidade dos sujeitos e, por isso, os instrumentos de controle social necessitavam ser mais discutidos e consolidados.

O diálogo entre poder público e comunidade seria o primeiro passo para estabelecer os princípios de uma gestão democrática da educação. Essa interação necessita ser mais ampla e substancial, de modo que estimule o cidadão a deixar de ser mero expectador da precarização do serviço público e passe a ocupar espaços de debate na sociedade para transformar o local em que vive. Portanto, percebemos que é preciso evoluir da democracia representativa para a democracia participativa, a partir do engajamento dos sujeitos na gestão da coisa pública.

CONCLUSÃO

A pesquisa evidencia que a ausência de controle social no processo de definição da política pública do transporte escolar implica na precariedade da oferta do serviço, devido à falta de diálogo tanto entre a Secretaria de Educação com a gestão da escola quanto entre a gestão da escola com a comunidade. Logo, não são discutidas questões relacionadas à contratação das embarcações, definição das rotas do transporte escolar, equipamentos de

segurança, dentre outros.

Embora essa política seja de extrema importância para os alunos ribeirinhos, não há uma preocupação em ofertá-la com qualidade social. A Secretaria de Educação apenas disponibiliza o serviço sem atender aos requisitos básicos de segurança definidos para o seu devido funcionamento. Não há participação dos pais e da comunidade em geral nas discussões relacionadas à materialização dessa política pública, gerando uma insatisfação com a forma em que o serviço é ofertado, pois coloca em risco a integridade física dos alunos.

Constata-se que é preciso com urgência que a população ribeirinha, em diálogo com a gestão da escola, mobilize-se para exigir atenção do poder público que ofende um conjunto de direitos já conquistados, pois nega a real importância da educação de qualidade na vida dos educandos, que, por sua vez, naturalizam essa precarização. Por outro lado, os órgãos responsáveis por discutir as irregularidades e comunicá-las ao poder público parecem não estar agindo de acordo com suas atribuições já que os mesmos problemas se estendem ao longo dos anos.

Dessa forma, dada a complexidade da materialização do transporte escolar, seria ideal pensar em um sistema de monitoramento da sua oferta. Um conselho específico para fiscalizar a qualidade do serviço. Essa seria a primeira iniciativa em parceria com escolas e comunidades ribeirinhas para garantir melhores condições de acesso e permanência para os alunos da região amazônica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Cartilha do transporte escolar** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, 2005. Disponível em: <http://diamantina.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/cartilha-Transporte-Escolar.pdf>. Acesso em novembro de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em Novembro de 2020.

_____. **Código de Trânsito Brasileiro**. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm. Acesso em maio de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em novembro de 2020.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em novembro de 2020.

CARMO, E. S. CUNHA, F. F.; PRAZERES, M. S. C. Transporte escolar na Amazônia: uma análise dos condicionantes de acesso de estudantes ribeirinhos à escola do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e6897, 2020.

CARMO, E. S. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho– arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CICONELLO, A. **A Participação Social como processo de consolidação da democracia no Brasil**. Disponível em: <http://cebes.org.br/site/wpcontent/uploads/2014/03/A-Participacao-Social-como-processo-de-consolidacao-dademocracia-no-Brasil.pdf>. Acesso em dezembro de 2020.

CORREIA, M. V.C. Controle Social. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde** / Isabel Brasil Pereira e Julio Cesar França Lima. – 2 ed. Rio de Janeiro: 2008.

CUNHA, F.F. **Transporte escolar em comunidades ribeirinhas do município de Cametá/PA: um estudo na ilha de Cuxipíari**. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação. Especialização em gestão e planejamento da educação. Cametá, 2019.

CUNHA, S. S. **O Controle Social e seus Instrumentos**. Salvador, 2003. Disponível em: http://ead2.fgv.br/l5/centro_rec/docs/controle_social_seus_instrumentos.pdf. Acesso em: dezembro de 2020.

ENAP. **Escola Nacional de Administração Pública**. Módulo 3 – Controle Social e Cidadania I. 2015. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2719/4/MODULO%203_CONTROLE_SOCIAL.pdf. Acesso em: dezembro, 2020.

FERRAZ, Lídia Rochedo. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade**. Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia e Educação. Pós graduação em Psicologia. Ribeirão Preto – SP, 2010.

FAPESPA - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. **Estatísticas Municipais Paraenses**: Cametá. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém, 2015.

FERREIRA, R.N.; OLIVEIRA, A.S.; ALMEIDA, M.S. TEIXEIRA, E.A. **A importância do controle social na gestão dos recursos públicos**. XIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 31 de outubro a 01 de novembro, 2016.

FNDE/MEC- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Curso PDDE**. Secretaria de Educação a Distância – 5^a ed., atual. – Brasília: MEC, FNDE, 2013. Disponível em: <http://cursos.fnde.gov.br/mdl07/pdf/UnidadeVI.pdf>. Acesso em: novembro de 2020.

GARELLI, F. Controle social. In: BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Da Unb, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. ISBN 978-85- 224-5142-5. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S. M. **Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.) Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M. **Escolas rurais multisseriadas**: desafios quanto à afirmação da escola urbana do campo de qualidade. Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade. EdUECE, Fortaleza/CE, 2014.

HOUAISS. **Minidicionário da língua portuguesa**. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de lexicografia e banco de dados da língua portuguesa S/C Ltda. 2. Ed. Ver e aum.– Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/pesquisa/23/27652?detalhes=true>. Acesso em novembro de 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo Escolar 2018**: Educacenso. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em julho de 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 11-19, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PNAD - Pesquisa nacional por amostra de domicílios. **Síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

SEB/MEC. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, 2004.

SEMED. Secretaria de Educação do Município de Cametá, 2020.

SEVERINO, A. J. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. Comunic. Saúde, Educ., Botucatu-SP, v. 6, n. 10, p. 117-24, fev. 2002.

SILVA, F. B.; JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Políticas sociais no Brasil**: participação social, conselhos e parcerias. In: Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/politicassociais.pdf>. Acesso em dezembro de 2020.

TONET, F. **Os direitos fundamentais e o conceito de democracia**. Redes: Revista eletrônica direito e sociedade. v. 4, n. 1, p. 45-61, Canoas, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância. Agenda pela Infância e Adolescência na Amazônia, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/agenda-pela-infancia-e-adolescencia-na-amazonia.pdf>. Acesso em julho de 2019.

UMANN, J.M.B. **O controle social** e público da gestão financeira da educação através dos conselhos municipais em Triunfo/RS: uma reflexão das relações governo e sociedade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Porto Alegre, 2008.

WEICHERT, Marlon Alberto. **Saúde e Federação na Constituição Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2004.

Yin, R. K. **Estudo de Caso:** Planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABOT, Nircélio. **Eleições para diretores escolares:** uma importante conquista democrática. Revista Brasileira de Administração Escolar, Porto Alegre: v. 2, n. 1, p.88-91, jan/jun. 1984.

O RURAL E OS TEMAS SENSÍVEIS NA HISTÓRIA E NA ESCOLA

Cristiana Costa da Rocha

Francivaldo Alves Nunes

Marcia Milena Galdez Ferreira

INTRODUÇÃO

Associar o rural com o que poderíamos reconhecer como temas sensíveis na história e na escola pressupõe investir na construção de um novo conhecimento disciplinar, que agregue questões que refletem diretamente as temáticas e recuperam o processo histórico marcado por eventos traumáticos e violentos. Deve, ainda, promover, a partir dos temas sensíveis, um ensino preocupado com a formação de uma consciência histórica, que não apenas permita compreender o presente, mas que se proponha a construir ferramentas de lutas sociais de combate à injustiça, ao preconceito, à violência, à discriminação e ao sofrimento.

Diante de tão desafiadora proposta, não é possível se conviver com uma história oficial, em que se romantizam os eventos históricos como a dizimação das populações indígenas, iniciada no século XVI; ou, ainda, a escravidão, oficializada até 1888. Colocar na arena dos estudos da história na escola os temas sensíveis é abandonar uma história universalista, centrada em grandes personagens, etnocêntrica, elitista e preocupada com os objetivos políticos dos acontecimentos. Nesse aspecto, a escola é chamada a ensinar uma história marcada por eventos traumáticos, por ações de injustiça social, por episódios de violência. Acredita-se, com isso, que a história escolar pode contribuir com o tensionamento das condições que tornaram possíveis a desigualdade e, a partir disso, permita refletir sobre o que nos configura hoje como sociedade e como atuar para superar as mazelas sociais.

Ao posicionar os temas sensíveis na história e na escola, estamos ainda chamando atenção para uma história como um espaço de disputa de projetos de leituras acerca do passado, para construção de uma memória social. Nesse caso, a memória social está sendo pensada pela perspectiva de Peter Burke (2000), ou seja, ela é uma disputa em torno do que lembrar e do que esquecer. Sendo assim, esquecer as populações rurais e as situações de desigualdades se constitui em uma estratégia de dominação dos setores vinculados às elites agrárias. Esse setor dominante não quer que se conte a história do rural sobre a perspectiva da violência, do massacre, do latifúndio, da expropriação da terra,

dos assassinatos, do desmatamento, da dizimação de grupos indígenas, da expulsão de posseiros e quilombolas. Trata-se de uma memória que não deve vir à tona.

Desse modo, propomos abordar o potencial da história rural no Brasil para a mobilização de temas sensíveis na formação de professores e historiadores e nas salas de aula do Ensino Básico. O enfoque da história rural permite apontar o impacto na história de vida nas relações de trabalho, nos deslocamentos e nas estratégias de luta de sujeitos para quem o acesso à terra é condição básica de sobrevivência e/ou elemento estruturante de sua história e memória.

Na história contemporânea, a situação de camponeses, quilombolas, indígenas, comunidades ribeirinhas, quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores submetidos à condição análoga à escrava se complexifica a partir da segunda metade do século XX, com o avanço do capitalismo e do discurso do desenvolvimento sobre espaços de fronteira. Esses são lugares onde a exploração e a violência perpassam o cotidiano das relações de trabalho.

Concebemos as regiões de fronteira a partir do conceito formulado por José de Souza Martins na obra *Fronteira, a degradação do Outro nos confins do humano*.

A fronteira de modo algum se reduz ou se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e de visões de mundo, fronteira de etnias, fronteiras da história e da historicidade do homem. É, sobretudo, fronteira do humano (MARTINS, 2018, p. 11)

A proposta deste texto, como inicialmente apontamos, é analisar alguns dos desafios e possibilidades da história rural e do seu ensino, a partir da perspectiva dos temas sensíveis, tomados como questões dolorosas e controversas, muitas vezes silenciadas na escrita do passado e no tempo presente. Elas podem e devem ser mobilizadas na construção de narrativas historiográficas e nas salas de aula de história a partir da empatia. São temáticas que pressupõem o desencadeamento de emoções, além da ruptura do silêncio acerca de questões concebidas como traumáticas ou indizíveis.

Trata-se de se fazer “dar a ver” a violência, a exploração, a violação dos direitos humanos através da problematização na cena da história rural e no seu ensino, de políticas de exclusão, de práticas de extorsão e violência, bem como de formas e estratégias de resistências acionadas por trabalhadores e sujeitos do mundo rural, os quais são historicamente excluídos do acesso à terra e das condições de humanidade. A perspectiva é que a ruptura do silêncio e a abordagem do doloroso e do traumático pressupõem uma atitude política de releitura do passado; do mesmo modo, a possibilidade da restituição e da reparação da subjetividade histórica de homens e mulheres do meio rural.

A HISTÓRIA, O SENSÍVEL E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O processo histórico vivenciado pelas populações rurais no Brasil aponta para temas sensíveis, que não apenas são carregados de emoções, mas politicamente sensíveis, à medida em que revelam crimes promovidos por setores dominantes no processo de acesso e controle da terra. Nesse aspecto, nos aproximamos das reflexões de Mével e Tutiaux-Guillon (2013), para quem os temas sensíveis podem ser identificados como “questões quentes”, “difíceis”, “vivas” ou “controversas” e “socialmente vivas”. Para as questões do rural, acrescentaríamos a perspectiva de *legitimamente necessárias*, pois implicariam o confronto de valores e interesses. Isso pode ser, para o grupo dominante, um constrangimento na tomada de decisões, principalmente nas que não atendem aos interesses das populações pobres.

Benoit Falaize (2014, p. 228) incorpora uma outra dimensão importante para os temas sensíveis. No caso, informa que um tema de ensino é sensível quando é uma questão para a sociedade, quando se observa presente nas mídias e se constitui como objeto de controvérsia, ou, ainda, quando determinada questão é delicada em sala de aula. O próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar ou em função das reações dos alunos. Nessa mesma direção, Verena Alberti (2014, p. 2) aponta a dimensão da controvérsia para destacar que a abordagem dos temas sensíveis implica o reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, provocando o choque de diferentes versões do passado ensinado na sala de aula com memórias familiares ou comunitárias.

As proposições de uma dimensão controversa para os temas sensíveis, apontadas anteriormente, aproxima-nos da perspectiva de uma história que deixa de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos linearmente apresentados para surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que são construídas a partir do acesso ao acervo de conhecimentos acumulados. Isso está em diálogo com as demandas da sociedade, e suas relações marcadas por questões controversas. Trata-se, como destaca Rüsen, de uma relação entre conhecimento e sociedade, em que a história “pode ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana” (2001, p. 44).

Aqui se reivindica a superação de um formato disciplinar como um amontoado de informações, sendo ministradas aos alunos sem maiores contextualizações e relações com a sua experiência de vida, geralmente tendo como consequência o desinteresse. Nesse sentido, o conhecimento histórico escolar deve estar atento à realidade da escola, o que pressupõe expressar significado para a vida dos alunos (CHERVEL, 1990, p. 179). A história ensinada colabora, portanto, para a construção de uma consciência que se estabelece

na relação dinâmica entre experiência do tempo e o processo da vida humana, mas que é caracterizada pelo tensionamento, mediada pelas circunstâncias dada pela vida, mas que se propõe em orientar os indivíduos, articulando as suas decisões com a experiência pessoal e a aprendida dos livros de história (RÜSEN, 2001, p. 59).

A proposta, portanto, é pensar e refletir os conteúdos estabelecidos pela disciplina de história. Aqui apresentamos a necessidade dos temas sensíveis que envolvam os estudos das populações ocupantes das áreas rurais, pois entendemos que é nessa relação entre os conteúdos e a experiência de vida que se estabelece o processo de formação de uma consciência da história como instrumento de transformação da sociedade. Em outras palavras, os temas sensíveis podem facilitar na capacidade reflexiva de ir além dos conteúdos, em direção a assuntos de maior profundidade, fazendo com que ocorra, por parte do aluno, um processo de desnaturalização da própria história. Onde o que antes parecia desconexo passa a fazer sentido, pois consegue, de uma maneira especializada, ser localizado temporalmente, assim como refletir sobre a ideologia dominante na sociedade.

Assim, se há motivos que levam o homem a voltar o seu olhar para o passado, é esse de dar sentido à vida, ou seja, compreender-se socialmente. Diante das mudanças de si mesmo e de seu mundo, os indivíduos se sentem na necessidade de estabelecer um quadro interpretativo de tais mudanças, para justamente se orientar no fluxo do tempo e realizar as intenções do seu agir. Nesse sentido, a história rural ensinada na escola, ao recuperar aspectos vinculados à violência, ao latifúndio, à expropriação e ao desmatamento, por exemplo, não apenas aproxima o conteúdo escolar da realidade dos alunos como ainda os posiciona na sociedade e na arena da luta social – sem contar que pode oferecer ferramentas necessárias de enfrentamento aos problemas vivenciados pelas populações do campo.

Outro aspecto a se destacar nesse processo é que a própria disciplina da história tem avançado em seus debates e, consequentemente, a didática da história tem sido por essa influenciada. Com o advento de abordagens voltadas para compreensão do cotidiano, das relações de trabalho e exploração, da violência no campo e latifúndio, como nos adverte Flávia Caimi (2015, p. 19), algumas mudanças têm alterado os rumos dessa disciplina, na qual se abre a possibilidade de um sistema de ensino mais rico, plural, multifocal e abrangente da compreensão histórica, principalmente sob a ótica dos oprimidos. Ou seja, é a possibilidade de levar o aluno a pensar e se repensar a partir de seu cotidiano e das suas experiências, estabelecendo relações e diálogos entre o “seu” mundo e o conhecimento disponível e a ele apresentado, utilizando-se, assim, das possibilidades criadas por essas novas formas de se pesquisar e aprender história. Por isso, o entendimento do conceito de consciência histórica se faz importante nesse contexto, pois é a partir da compreensão

de conceitos como este que se abrem as possibilidades para tratarmos de questões e as relacionarmos com os conteúdos aplicados em sala de aula.

O rural e temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Recuperar os temas sensíveis pode, portanto, incluir grupos na agenda pela legitimação de suas demandas e inclusão nas políticas públicas, ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica.

Assim, considerando uma experiência social, em que temos um rural marcado pela diversidade e pela luta, em que muitos eventos resultaram em massacres e extermínios, que se tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que se possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e do direito social. Emergem, nesse contexto, abordagens e conteúdos que promovem uma ruptura com o passado da história escolar, marcado por um currículo que escamoteia as lutas sociais no campo.

Ao pensar nos temas sensíveis, estamos colocando-os com questões vivas para a sociedade, controvérsias na historiografia, constrangimentos para determinados grupos sociais, difíceis no contexto da escola, mas que podem gerar esperança nas salas de aula, através de uma consciência histórica transformadora. Não se trata somente de outra forma de se aproximar dos conteúdos de história, mas de considerar os sujeitos para os quais se ensina em seus contextos de vida, marcados pela violência e pela desigualdade social. Isso pressupõe, mais ainda, acreditar que esses sujeitos serão capazes de transformar a sociedade e combater as desigualdades nas áreas rurais.

TEMAS SENSÍVEIS E A HISTÓRIA

Neste tópico abordaremos especificamente temas sensíveis da história rural, relativos ao Meio Norte e à Amazônia Oriental, espaços que, como outras regiões do Brasil, passam por transformações incisivas no tocante ao acesso à terra e às relações de trabalho no campo, e tem como um de seus desdobramentos, deslocamentos populacionais de famílias pobres rumo à Amazônia e o aumento da exploração de trabalhadores rurais que, em muitas circunstâncias, configuram-se como relações degradantes e análogas à escravidão.

Conforme José de Souza Martins apontava já em 1988:

Desde os anos 50 o deslocamento da frente de expansão e o processo de ocupação das terras novas de fronteira no Paraná, em São Paulo, no Mato Grosso, em Goiás, no Tocantins, no Maranhão, no Pará, no Amazonas, em Rondônia, no Acre, podem ser vistos de modo geral, por meio do mapa

geográfico da violência, pela explosão de conflitos fundiários que os acompanha. Essa é a versão moderna da Conquista. Hoje, esse movimento de ocupação territorial é desenhado no mapa do país por milhares de pontos de conflito e violência: violência do branco contra o índio, violência do branco rico contra o branco pobre, violência do branco pobre contra o índio, violência de modernas empresas contra posseiros e contra indígenas e também contra peões escravizados.(MARTINS, 1988, p.669).

Dos anos 1980 até a atualidade, a historiografia e áreas afins (Ciências Sociais, Geografia, Direito) registram o aumento significativo de conflitos e tensões no campo, resultando, muitas vezes, em ações violentas contra os trabalhadores rurais, tendo como artífices especialmente os beneficiários da privatização maciça de terras públicas no Brasil. São grandes proprietários de terras, que se organizam em torno de projetos e instituições que tornam o meio rural um espaço ainda mais violento e as relações de trabalho nele instituídas degradantes. Esse cenário de guerra constante, que configura tantos temas sensíveis, é resultante de um longo processo marcado pela expulsão do homem do campo e pela concentração da propriedade de terras.

A partir dos anos 1930 no Brasil, o investimento crescente em termos de industrialização e as iniciativas em prol da modernização da agricultura expulsam paulatinamente homens e mulheres do campo, que migram massivamente para as cidades. O resultado de tais deslocamentos é a inversão das taxas de população rural e urbana no país entre 1930 e 1980. Angela de Castro Gomes (2013) aponta que, até 1930, o Brasil era visto como um país rural, agrário e exportador com muitos supostos “vazios territoriais” a desbravar e ocupar. Há um investimento intenso em discursos e políticas entre 1930 e 1964 visando à conquista dos sertões e à ocupação dos “espaços vazios”, buscando levar o Brasil ao desenvolvimento e à modernização. Essas ações e discursos encobriram povos originários, quilombolas, caboclos, personagens do mundo rural.

Para além do intenso processo de expulsão do homem do campo frequente em áreas onde não havia mais terra livre, as políticas implementadas pela SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) e SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) atuaram em supostos “espaços vazios” a médio prazo e incentivaram projetos que beneficiaram grandes proprietários. Além disso, tornaram as condições de acesso à terra e às circunstâncias de trabalho extremamente precárias nos espaços de fronteiras.

A discussão sobre o corredor migratório do Sertão nordestino em direção ao Meio Norte é abordada em trabalhos clássicos como o de Domingos Neto e em produções recentes. Entrevistando sujeitos que são ou foram trabalhadores rurais no Ceará, que migram em fins dos anos de 1940 para o Piauí, Lia Monielle Costa aponta que é “comumente ressaltado em estudos sobre a seca como uma área de parada para os retirantes ou como espaço ou um corredor de passagem para outros destinos, tais como a Amazônia” (2018,

p. 17).

Entre os motivos das migrações de cearenses para a região de Entrerios no Piauí, Lia Monnielli Costa destaca: “a seca e seus reflexos: prejuízo às colheitas e morte de criações”; “desarranjos familiares por questões de herança e partilha de bens”; “tão somente por melhorias de vida, proporcionadas no Piauí”; ou, ainda, “pelo isolamento, quando os familiares vão se deslocando gradativamente” (COSTA, 2018, p. 18-19).

Lia Monielle Costa alinhava dessa forma as diversas razões da migração de cearenses para Entrerios sob a

[...] perspectiva da melhoria das condições de vida, tecidas não apenas na promessa de parentes, mas também “no ouvir contar”, histórias sobre melhores patrões, água disponível, mais chuvas, menos estiagens e um “mar verde” de carnaubais e babaçuais, possível fonte de renda para as famílias. Esses dizeres vão alinhando no imaginário dos migrantes a ideia de ir para o Piauí, apesar de ser um estado pobre, sem grandes economias de ciclo, como a Bahia e a zona canavieira, ou o Maranhão e suas terras ainda devolutas, oferecia oportunidades plausíveis para essas famílias (COSTA, 2018, p. 21).

Os deslocamentos em torno de terra, água, trabalho, carnaubais, babaçuais e castanhais segue no curso do século XX no sentido leste-oeste, alcançando outros espaços fronteiriços e resvalando, muitas vezes, em novas situações conflituosas, em um mundo rural que ganha contornos mais violentos à proporção em que escasseiam terras livres.

Do início do século XX até a década de 1960, boa parte das terras livres do Maranhão eram buscadas por migrantes pobres atraídos pelos bons invernos, pela disponibilidade de terras e babaçuais, pelas possibilidades de lucro com a rizicultura, pela fartura de rios e lagos, pela fertilidade dos solos, ou simplesmente movidos pela necessidade de “escapar” dos sertões do Nordeste em tempos de seca. Os migrantes estavam em busca das chamadas “bandeiras verdes”, onde as folhas nunca secam.

Eram principalmente levas de famílias de agricultores pobres, que afluíam para terras do Médio Mearim, do Pindaré e do sudoeste do estado do Maranhão, refazendo muitas vezes percursos feitos em décadas anteriores por pais, avós, irmãos, compadres e conterrâneos. Teias migratórias se teciam buscando “escapar” da fome e da miséria. Algumas famílias retornavam ao Ceará e ao Piauí, quando cessava a estiagem. Outras permaneceram por décadas ou até o tempo presente, enquanto foi possível ter acesso à terra e inserção nos mundos do trabalho no campo.

Apartir da Lei de Terras do Governo Sarney de 1969, o impacto no campo maranhense se faz sentir de modo mais intenso em áreas até então designadas oficialmente como “espaços vazios”, onde a fronteira de interiorização avançou mais tarde. O impacto do avanço do capitalismo se faz sentir com a amplitude dos conflitos por terra no campo, com a necessidade de mobilização para garantir acesso à terra e aos babaçuais e com

novos deslocamentos em direção à Amazônia Oriental, especialmente o nordeste, o sul e sudeste do Pará, propalados na imprensa e nos discursos oficiais durante a Ditadura Militar como “espaços vazios” a serem ocupados em busca de novas terras e/ou de trabalho remunerado, intensificam-se deslocamentos populacionais rumo a outros supostos Eldorados ou a possibilidades de emprego vistas à distância como atrativas.

Outros destinos atrativos passaram a se configurar para homens pobres com a nova temporada de exploração do ouro nos garimpos da Amazônia. No final dos anos 1970 e especialmente nos anos 1980, Serra Pelada (PA) foi um dos principais garimpos procurados por homens do Meio Norte. Sob o horizonte de expectativa de bamburrar, encobriram-se condições de trabalho degradantes, onde as jornadas extenuantes e os riscos de vida perpassavam o cotidiano do garimpeiro.

Aos garimpos da Amazônia rumaram também muitas mulheres: algumas para acompanhar ou procurar seus maridos, outras para atender aos trabalhos da vida noturna nas currutelas (cidadelas constituídas no entorno dos garimpos) os que viviam sem mulheres nos barrancos (local de extração de ouro). A prostituição, o alto consumo de álcool e os riscos de brigas fatais, onde o tiro de revólver 38 era corriqueiro, constituía-se em uma outra face do garimpo (igualmente violenta e onde se desconheciam direitos humanos).

Muitos homens do Meio Norte, da Amazônia e de outras regiões do Brasil viveram e morreram nos garimpos, deixando muitas viúvas de marido vivo ou morto, sozinhas na árdua tarefa de sustentar os filhos, em locais onde viver no campo ou nas pequenas cidades se tornava cada vez mais difícil, pelo aumento dos conflitos, pela dificuldade de acesso a terras e aos babaçuais.

Desse tripé que estrutura a história rural do tempo presente (terra, trabalho e deslocamentos), emergem os temas sensíveis e a violação e/ou a resistência à violação de direitos humanos: a migração de famílias e homens pobres em busca de terra e trabalho, a grilagem e a violência nos conflitos por terra, as relações de trabalho degradantes no campo, entre as quais o trabalho escravo contemporâneo, as estratégias de luta empreendidas pelos movimentos sociais do campo em prol do acesso à terra, à água, ao pescado, ao coco babaçu, aos carnaubais e castanhais.

TEMAS SENSÍVEIS NA ESCOLA

O século XX foi marcado por múltiplas experiências de trabalhadores na luta para alcançar os seus direitos, bem como a ação do Estado na formulação e na implementação de medidas para garantir-lhos legalmente (GOMES, 2002). Para tanto, é importante considerar a

forte pressão internacional, em particular através da OIT¹, e um longo processo de lutas e conquistas de direitos por parte dos trabalhadores na Reforma Constitucional de 1926, que pela primeira vez fez referência à legislação do trabalho “como assunto expresso” (MOREL, p. 88). O contexto marca o abandono dos princípios liberais e o início da intervenção do Estado em assuntos trabalhistas.

A questão do *trabalho forçado*, nomenclatura mundialmente utilizada pela OIT, ou trabalho ou *trabalho análogo à escravidão* (nomenclatura aceita pela legislação brasileira) está na agenda de organizações internacionais, em particular a OIT, de cujas convenções o Brasil é signatário desde o contexto da sua formação. Tal problema tem atraído esforço e interesses de diferentes áreas do conhecimento, entidades e universidades de várias partes do mundo. Nesses termos, cabe dizer que a historiografia social tem revelado múltiplos espaços de lutas em diferentes temporalidades ainda que por direitos mínimos, o que nos remete a pensar como vêm sendo tratados temas relacionados ao deslocamento e ao tráfico de pessoas, ao trabalho escravo contemporâneo e ao trabalho infantil. Todos atravessam o debate contemporâneo sobre o mundo rural. Na Antropologia, na Sociologia, na Economia e no Direito, os profissionais vêm se debruçando sobre as condições de vida das populações vulneráveis, sobre os impactos provocados na mão de obra e sobre como a legislação vem tratando o tema. No campo da História, o que vem sendo feito? Em particular, qual o papel do historiador diante dos temas sensíveis ao Mundo Rural? Como a História vem pensando tais questões e como elas se apresentam como uma possibilidade para a escola e para o ensino?

Pensemos especificamente na perspectiva da História e no alcance que a variável tempo poderia contribuir com o debate, que nos faz compreender que o fenômeno da escravidão eclode em diferentes temporalidades. José de Souza Martins comenta sobre a relutância de alguns pesquisadores em atribuir a essas relações de trabalho o nome de escravidão,

Essa relutância decorre, no meu modo de ver, de opções teóricas inadequadas ao tratamento do tema. De um lado, de uma concepção liberal e típico-ideal de capitalismo, que os impede de aceitar que o capital possa gerar outra forma de exploração do trabalho que não seja formalmente contratual e livre. De outro lado, porque seu quadro teórico é, explicita ou disfarçadamente, marxista-estuturalista, de inspiração althusseriana e, portanto, de fundo positivista (MARTINS, 2018, p. 73).

Os debates já marcados no campo acadêmico encontram desafios de inserção na escola. A construção da consciência histórica sobre a realidade que cerca alunas e alunos dessas regiões requer ações para a ruptura de barreiras a partir de intervenções

1. A assinatura do Tratado de Versalhes (1919) recomendou a instituição do direito do trabalho no Brasil, que se forma-liza com a criação da Organização Internacional do Trabalho – OIT (FERRERAS, 2010).

nas estruturas da educação. Os estados do Piauí e Maranhão registram, desde a década de 1970, os maiores índices de trabalhadores escravizados em parte da Amazônia, em particular na região Sul e Sudeste do Pará. Paralela à questão do trabalho escravo, a violência no campo e o trabalho infantil podem ser abordados em sala de aula com o uso de fontes orais de acervos documentais, a exemplo do acervo da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Nesse sentido, para abordagem de temas sensíveis da história rural na Amazônia, os acervos da CPT cumprem papel fundamental na preservação da memória do país e, nesse caso em particular, atuam como poderoso instrumento para a práxis, na medida em que possuem dimensão didática para as populações tradicionais, trabalhadoras e trabalhadores rurais em seus movimentos populares e no embate com as ideias de progresso do agronegócio.

A documentação da CPT reúne fontes produzidas ou salvaguardadas desde os anos 1970 com o objetivo de denunciar e visibilizar a violência no campo. Evidencia a manifestação de práticas de desumanização e de violação de direitos humanos. Ela funciona como ato político que se insere nas disputas de memória em curso no Brasil em meio aos processos de transição democrática; como fonte de discussão acerca da Reforma Agrária e da Constituição de 1988; como iluminadora dos índices de violência no campo, de suas intensidades alarmantes. A CPT segue ao longo dos anos 1980, 1990 e até o presente preservando a função de denúncia assumida no momento de sua criação.

É possível buscar nos acervos da CPT rastros, sinais, táticas e estratégias de ação que possibilitem vislumbrar aspectos das experiências de homens e mulheres, dos conflitos e lutas empreendidas, das relações de trabalho e dos seus deslocamentos no mundo rural. Nesse sentido, coadunamos com Maria Paula Nascimento Araújo e Myriam Sepúlveda quando tratam a criação de arquivos:

Narrativas históricas que presidem a organização de arquivos, coleções e museus nos lembram daquilo que é passado, ou seja, daquilo que não está mais presente entre nós. Ainda assim, elas não proporcionam a revelação de uma verdade absoluta, elas nos levam ao processo da constituição das coleções ocorridas a partir de interesses conflitantes. A memória opera a partir de um processo seletivo e pode se tornar uma arma política para as vítimas de guerra e genocídio, onde o esquecimento estabeleceu sua hegemonia. (ARAÚJO; SEPULVEDA, 2007, p. 1-2)

Nesses termos, a função de salvaguarda de fontes e de denúncia de atos ilegais e desumanos assumidos pela CPT desde sua criação confere a seus acervos um imenso potencial na abordagem de temas sensíveis relativos ao mundo rural, tais como: grilagem de terra, conflitos no campo, agressão e assassinato de trabalhadores rurais, violência patrimonial no campo, condições de trabalho degradantes e trabalho análogo a escravo.

Entre as muitas ações de trabalhadores mobilizadas pela CPT, com uso de densa documentação como prova em ações processuais, cito o “caso Brasil Verde”, fazenda que foi alvo de sucessivas denúncias sobre trabalho escravo entre o fim da década de 1980 ao ano 2000. Anos posteriores, uma ação foi movida pelo Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL/Brasil) e CPT à Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) – “caso Trabalhadores da Fazenda Brasil Verde vs. Brasil” – contra o estado brasileiro, sob acusação de omissão e negligência em investigar diligentemente o uso de trabalho escravo na Fazenda Brasil Verde. Em 2016, a CIDH, em sentença inédita desde que foi criada em 1979, condenou o país por trabalho escravo em referência aos fatos ocorridos na Fazenda Brasil Verde em fevereiro de 2000 e anos anteriores. A ação movida pelas entidades citadas partiu do depoimento de José Pitanga, trabalhador do município de Barras-PI, à CPT e à Polícia Federal (PF) no ano 2000, após ter fugido da fazenda por motivos de maus tratos e ameaças de morte pelo capataz. Naquela circunstância, a denúncia resultou no resgate dos trabalhadores de Barras que permaneciam na fazenda Brasil Verde, pelo Grupo Móvel de Fiscalização do Ministério Público do Trabalho – MPT (ROCHA, 2016).

A documentação da CPT e os relatórios de conflitos são usados como materialidade em ações da Justiça. Os Ministérios Públicos Estaduais e Federal também usam os relatórios como base para propor ações em defesas das populações do campo e povos originários. Em 2015, a UNIFESSPA, por meio de parceria com a CPT Xinguara, iniciou um processo de digitalização do acervo. O acervo de conflitos agrários da CPT (MA) foi organizado, higienizado e digitalizado em projeto de extensão coordenado pelos professores Marcelo Carneiro e Wagner Cabral da UFMA. O site dispõe de uma amostra do material que foi recuperado. A equipe processou cerca de 50 mil documentos. Cabe também destacar o acervo do GPTEC da UFRJ (Praia Vermelha) coordenado pelo padre e professor Ricardo Rezende Figueira. O conjunto de depoimentos das vítimas de trabalho escravo na Amazônia, região Sul e Sudeste do Pará, coletados a partir da década de 1970 e depositados nos acervos da CPT e GPTEC, foi publicado no livro *A Escravidão na Amazônia* (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a abordagem dos temas sensíveis relativos à história rural coloca-se como tarefa urgente e necessária para a construção de um ensino ancorado na perspectiva da consciência histórica e no compartilhamento de experiências dolorosas, violentas e traumáticas vivenciadas pela comunidade escolar ou silenciadas nas memórias sociais de homens e mulheres do campo. Levar temas sensíveis à sala de aula pressupõe discutir a violência inerente ao processo de formação e transformação da sociedade brasileira e,

simultaneamente, contribui para as lutas sociais em curso e para a reparação de injustiças, que só passam a ter viabilidade com o conhecimento histórico e a consciência histórica construídos e acionados na escola.

Discutir e propor metodologias, instrumentos e mediações didáticas é o passo seguinte para a emergência dos temas sensíveis na escola. Apostamos em propostas que possibilitem aos professores, aos alunos e à comunidade escolar construir o conhecimento histórico a partir do contato com uma pluralidade de fontes históricas que permitam a percepção de processos complexos de formação de opinião (com a imprensa), de políticas públicas (documentos oficiais), de representações sociais (a partir do cinema documental), de memórias silenciadas (através de narrativas orais), de instrumentos de luta e denúncia de violação de direitos humanos (documentos produzidos e salvaguardados pela CPT).

O compartilhamento de experiências, a discussão e a circulação dos materiais (teses de doutorado, dissertações de mestrado e produtos) elaborados no âmbito dos Programas de Pós-graduação em História e Educação afiguram-se como caminhos profícuos para avançarmos em direção a uma história dos temas sensíveis, englobando o mundo rural na escola.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. O professor de História e o ensino de questões sensíveis ou controversas. Palestra foi conferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em Caicó, de 17 a 21 de novembro de 2014).

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento: SEPULVEDA, Myriam dos Santos. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v.2, 2007, p. 95-111.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p. 17-36.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, 1990, p.177-229.

COSTA, Lia Monielle Feitosa. **Cultura e cartografia de memórias**: trabalho e migração de cearenses para Entrerios-PI (1940-1970). Fortaleza: Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Ceará, 2018. (Dissertação de mestrado)

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Trad. Fabrício Coelho. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 224-253, jan./abr. 2014

FERRERAS, Norberto O. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e sua relação com a América Latina: a questão dos povos indígenas e tribais. In: REIS, Daniel Aarão; ROLLAND, Denis. **Intelectuais e modernidades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. PRADO, Adonia Antunes. PALMEIRA, Rafael Franca. **A escravidão na Amazônia: quatro décadas de depoimentos de fugitivos e libertos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

GOMES, Ângela de Castro. População e sociedade. In GOMES, Angela de Castro (Org.) **Olhando pra dentro (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

_____. **Cidadania e Direitos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002,

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos Confins do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. História da vida privada no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLOU, Nicole. **Didactique et enseignement de l'Historie-géographie au Collège et au Lycée**. Paris: Publibook, 2013.

MOREL, Regina Lucia M.; PESSANHA, Eliana G. da Fonte. A Justiça do Trabalho. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 2, p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v. 2, n. 3, 1989.

ROCHA, Cristiana Costa. FERRERAS, Norberto. Apresentação. Dossiê: Escravidão Contemporânea e Trabalho Forçado: Problemas e Abordagens da Historiografia Contemporânea. **Revista do Arquivo Geral do Estado do Rio de Janeiro**, n.11, 2016, p. 313-315.

_____. O caso “Trabalhadores da Fazenda Brasil Verde vs. Brasil”: trajetórias de luta por justiça de trabalhadores escravizados. Dossiê: Escravidão Contemporânea e Trabalho Forçado: Problemas e Abordagens da Historiografia Contemporânea. **Revista do Arquivo Geral do Estado do Rio de Janeiro**, n. 11, 2016, n. 11, 2016, p. 357-374.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica**: teoria da história fundamentos da ciência histórica. Brasília, UNB, 2001.

TRABALHO EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS CONTRADIÇÕES POLÍTICAS SOCIAIS E CULTURAIS QUE IMPLICAM NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS/ADOLESCENTE NO CAMPO DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Vandréia de Oliveira Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo socializar a produção do conhecimento construída no decorrer do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), na linha de pesquisa políticas educacionais. Tal formação resultou no texto final de dissertação intitulado *Trabalho infanto-juvenil e escolarização no campo: as contradições políticas, sociais e culturais para a formação humana*.

Ressaltamos nossas experiências formativas, que ressignificaram a pesquisa. Foram processos de imersão em busca do conhecimento teórico-metodológico que nos levaram aos eixos de análise. Eles ajudaram a entender o objeto de estudo e a desvelar a essência dos fenômenos apresentados no desempenho escolar dos estudantes da EMEF de Cametá-Tapera.

Dessa forma, ao longo da pesquisa buscamos responder este questionamento: quais as implicações do trabalho no desempenho escolar dos alunos do 4º ao 9º ano da escola Municipal de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera?

Apresentamos alguns resultados que constituem este texto em três tópicos. No primeiro, com o título “O território do campo e a educação do campo”, traçamos um debate em torno da educação do campo compreendida enquanto política pública que assegura o direito à educação no campo. No segundo tópico, “A perspectiva dialética do trabalho infanto-juvenil”, fazemos uma reflexão sobre trabalho tomando o trabalho infanto-juvenil em uma perspectiva dialética. E finalizamos com o tópico “O tempo trabalho e o tempo infância na Amazônia tocantina: suas implicações no desempenho escolar”, em que trazemos alguns resultados dos tipos de trabalho, além de discutir como esses se constituem como princípio educativo e ou como exploração do trabalho infanto-juvenil.

O TERRITÓRIO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Por se compreender que a educação escolar e o trabalho são bases formativas constituintes da formação humana em particular dos sujeitos do campo, tratamos aqui a educação do campo enquanto política que, de acordo com Caldart (2003), está voltada para um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

E referimo-nos ao campo como território. De acordo com Fernandes, o território é um espaço “articulado pelas dimensões produtivas, culturais, educacionais, políticas e sociais” (2006, p. 28), ou seja, o campo é um território de realizações da existência humana e, portanto, um espaço educativo.

Ainda para Caldart, “o campo é um lugar, seus trabalhadores têm o direito de ter escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo o que são” (2009, p. 46). Assim, a compreensão de escola do campo se funda nos ideais da discussão de educação do campo e se afirma enquanto política em que a educação deva ter consonância com a vida. A escola, desse modo, deve ser um espaço de formação humana.

Assim, o campo tratado como território se inclui em contexto mais amplo e envolve todas as dimensões da formação da vida humana. Essas amplas dimensões são determinantes na materialização da vida dos sujeitos que ocupam determinados espaços. Tais os tornam um espaço político, de movimentos e lutas.

A exemplo desse reconhecimento de diversos campos, tomamos nesta pesquisa o campo na Amazônia paraense, mais especificamente na região Tocantina, que é diversa e plural. Os sujeitos que vivem no campo nesse contexto têm em suas práticas diárias o trabalho artesanal. Essa diversidade forma o território do campo da Amazônia, que, de acordo com Hage (2016, p. 6), são populações que habitam uma diversidade de ecossistemas, os quais o autor destaca: ribeirinhos, extrativistas, florestais, povos que mantêm nas águas e florestas os meios de construir suas materialidades de vida, que têm a forte relação com a natureza, espaço de conflitos e lutas sociais.

As concepções de educação do campo se assumem como um projeto político e social, pois visam, por meio da educação escolar, a um enfrentamento da realidade e à transformação social, buscando romper com estruturas de formação fragmentadas para os sujeitos. Arroyo (2012) reforça que a educação para os trabalhadores se dá em diversos contextos sociais.

Partindo do ideal de educação do campo, o acesso à escolarização para a massa viria a complementar seu processo formativo, a ampliar a visão de vida e de mundo. Ele vem dar a todos o direito de ter acesso ao conhecimento que historicamente se produziu como resultado do trabalho humano. E isso seria democratizar a educação; tornar o ensino

emancipatório. Nesse sentido, a luta vai além de ter direito à escola. “A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual”. (CALDART, 2008, p. 80). Dada a sua importância sem ter que absolutizá-la.

Dessa forma, entende-se que todos os espaços sociais em que o homem/a mulher interage são espaços formativos e que constituem o ser humano. Por isso, a escola deve estar interligada a esses outros espaços. Portanto, a escola do campo que se defende é aquela que traz em seu projeto pedagógico o ideal de luta contra as imposições hegemônicas do capital e que vê os sujeitos do campo dentro de uma perspectiva de vida e não apenas como mão de obra a ser explorada.

Em conformidade com isso, pensa-se na educação do campo que possa refletir em seus planos também a identidade dos sujeitos do campo e não apenas políticas compensatórias para suprir as necessidades básicas de um determinado contexto histórico social. Objetiva-se, desse modo, “*eu seja*, a educação protagonizada pelo coletivo dos sujeitos do campo” (HAGE, 2011 p. 8). E, por isso, idealiza-se a respeito de concepções de cunho político e pedagógico, em que os educandos do campo possam ter uma escola que lhes dê direitos à vida, ao pensar criticamente sobre ela e ter a oportunidade de poder transformá-la.

Nessa perspectiva, a escola inserida no campo, seguindo os princípios que o movimento por uma educação do campo tem almejado, será também um importante instrumento de luta contra as imposições hegemônicas do capital, conforme explicita Salomão Hage ao fazer defesa da escola do campo. Ele parte de um ideal que “assume nesse momento uma forma de reação desse movimento contínuo que assola o país e também o mundo inteiro, de fortalecer o capitalismo como sistema econômico hegemônico e o mercado como regulador das relações de sociabilidades existentes” (HAGE, 2016. p. 13).

Contra esse ideal hegemônico de educação é que Carmo, Prazeres & Gemaque compreendem a escola como um importante agente nesse processo, ao afirmarem que a escola “[...] deve possibilitar ao homem sua emancipação, assim como deve estar vinculada ao seu trabalho. Do contrário continuará sendo uma forma de reforçar as divisões sociais e de classe” (2016, p. 163).

Com base nessa proposta de educação popular, Caldart (2009) argumenta que a escola do campo é um importante agente para a tomada de consciência desses sujeitos, para que eles possam entender que é necessário transformar a realidade social, partindo de um projeto de formação popular que esteja em consonância com seus interesses de luta e para que suas crianças consigam se ver incluídas em sociedade.

Assim, partindo dessa compreensão de território – no caso da pesquisa, de um território ribeirinho – recuperamos a noção de Pereira, que o denomina não só como uma formação socioespacial, por estar às margens dos rios, furos e igarapés, mas também por ser “um espaço de vida marcado por processos históricos que envolveram, em diferentes momentos, lutas de resistências e reexistências nas quais implicam a educação e educação escolar” (2017, p. 39).

Assim, para o autor, o campo ribeirinho da Amazônia é específico e diverso. Ele se constrói nas relações sociais, nas quais estão as relações de trabalho que envolvem os sujeitos de nossa pesquisa. São elas: a pesca, o extrativismo e a agricultura, que se configuram como formativos e que se articulam com as dimensões culturais e políticas do território em questão. Além disso, de uma certa forma, implicam positiva ou negativamente na educação escolar.

A PERSPECTIVA DIALÉTICA DO TRABALHO INFANTO-JUVENIL

Partimos da compreensão de trabalho em Marx (2008). Na sociedade capitalista, é entendido sob duplo conceito: o primeiro se desenvolve na lógica capitalista de compra e venda, em que a força de trabalho se torna uma mercadoria; o segundo ponto de vista é baseado na ontologia humana, em que é pelo trabalho e através dele que o homem vai constituindo a sua condição humana.

Assim, buscamos analisar as diferentes compreensões produzidas sobre trabalho educação no contexto social do campo a partir do processo e das relações históricas de formação desses sujeitos, por entendermos que as crianças que vivem em territórios do campo compartilham uma complexidade de experiências (do brincar, estudar e trabalhar) em um espaço de tempo de produção e de reprodução.

Para falarmos sobre o trabalho desenvolvido por crianças e adolescentes no campo e suas implicações no processo de escolarização, toma-se neste estudo o trabalho como uma categoria teórica que auxilia a compreensão do objeto desempenho escolar, sendo que o trabalho constitui parte da materialidade da vivência dos sujeitos sociais do campo. Buscamos nesta pesquisa a partir da compreensão das múltiplas determinações que compõem a totalidade do fenômeno em humanizante ou não.

Machado (2005), ao citar Gramsci, diz que o trabalho é uma atividade essencialmente humana e acrescenta: o homem é parte da natureza e se depreende dela não por instinto, mas por um conjunto de relações que lhes faz perceber ser necessário (pensar, agir, pensar e, por isso, ele se modifica; modifica a natureza e até mesmo as suas relações).

Ocorre considerar que o modo de vida dos moradores da comunidade de Cametá-Tapera (*locus* da pesquisa) gira em torno da produção da farinha, do extrativismo de frutos

regionais e de forma predominante no pescado de mapará, camarão e aviú, Todas são atividades que acontecem quase sempre em coletividade, o que envolve mais de um núcleo familiar.

De acordo com Schneider (2005), essas famílias têm suas produções pautadas na agricultura familiar. São atividades sazonais e dependem de um ciclo específico – no caso, do extrativismo, da estação do ano ou da maré. Portanto, não ocorrem seguindo uma sequência diária nem uma linha de produção. São trabalhos que revelam em sua materialidade o modo de vida dos moradores da vila, já que as rotinas diárias acontecem em torno do modo de produção. Além disso, garantem as necessidades imediatas desses sujeitos.

Nessa perspectiva é que se busca refletir sobre o trabalho de crianças e adolescentes em atividades desenvolvidas no campo na comunidade de Cametá-Tapera. Nesse local, o trabalho parte de uma coletividade social em que as crianças também são envolvidas, na unidade do trabalho familiar. Assim, busca-se entender esse processo dentro de uma totalidade social em que as relações de produção também são forças geradoras de mercadorias, podendo o trabalho infanto-juvenil, na força produtiva, ser aviltante e/ou educativo.

As crianças do campo da Amazônia paraense vivem cotidianamente a coletividade de suas comunidades, conforme destacado por Silva; Felipe e Ramos:

O espaço de coletividade das crianças do campo se constitui na participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação do espaço lúdicos, na luta pelos direitos que tem significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas comunidades que compartilham com os adultos. Do coletivo em que as crianças estão inseridas e das relações que esse coletivo estabelece socialmente, resultam aprendizagens que fortalecem a consciência do direito à vida, ao trabalho, à escola, à participação política e do direito de viver plena e dignamente o tempo da infância. (2012, p. 422)

Dessa forma, entendemos que ocorre a aprendizagem das crianças do campo também quando estão no núcleo dos movimentos que compõem seus modos de vida e, assim, as crianças e os adolescentes vão se construindo enquanto sujeitos histórico-sociais.

Lopes (2011) afirma que nesses espaços coletivos são tecidas as relações e construídas as identidades da infância. No caso dos ribeirinhos, a infância se tece pelas relações que se estabelecem com o rio, que são diferentes das infâncias em que se vivem em regiões de terra firme; por sua vez, também diferem das crianças que vivem na cidade. Portanto, conforme afirma a autora, elas expressam as peculiaridades de seus territórios vividas por elas, que se dão entre o trabalhar, estudar e brincar.

Isso nos revela a materialidade de vida das crianças do campo e a construção socioeconômica e culturais da região, em que convive com riquezas naturais ao mesmo tempo que vivenciam as carências e/ou as ausências de recursos materiais, de políticas públicas e de uma série de outros serviços.

Assim, as crianças do campo (das águas) vivem ativamente por uma relação que se define pelo conviver com os adultos e com as outras crianças na escola e pelas práticas produtivas locais. Nesses dois espaços, também está o brincar e o aprender, pois a escola é espaço de construção e de troca de conhecimentos e de momentos lúdicos. Assim como o rio e a mata são espaços de trabalho e de produção de conhecimento, tornam-se também espaços das brincadeiras e diversões e, nesse âmbito, vão construindo e vivendo a infância.

Sobre trabalho infantil as reflexões de Souza (2014) e Fonseca (2006) sobre trabalho-infância determinam tratam essa questão como: trabalho degradante e alienante, sob denominação de trabalho infantil.

Souza argumenta que o trabalho infantil “[...] não atende aos interesses sociais nem às necessidades das crianças, pois não produz relações sociais positivas e separa as crianças e adolescentes da essência de humanização do ser humano [...]” (2014, p. 39). Portanto, para Souza, o trabalho infantil expropria crianças e adolescentes de sua força de trabalho e de sua capacidade de criação, tornando-se, assim, trabalho alienante. Ele “produz a condição de pobreza das crianças e adolescente da classe trabalhadora” (2014, p. 39).

Para Fonseca (2006), a compreensão de trabalho infantil se dá nas mediações de acumulação do capital, que explora a classe trabalhadora. Também ocorre pela espoliação, que se dá por meio dessa exploração do trabalho de crianças e adolescentes.

Dentro de uma perspectiva dialética, foi possível a compreensão de que existem nessas forças produtivas o trabalho na infância e os moldes de exploração do capital para a produção em excesso com finalidades lucrativas. Usa-se, então, a força de trabalho de crianças e adolescentes como produção de mais-valia. Também encontram-se dentro das contradições produzidas pelo capital as crianças que trabalham para garantir suas existências e complementar a renda familiar.

E há também o trabalho na infância dentro de uma perspectiva formadora, que tem o capital minimizado. Nele se produz para garantir a existência, e as produções podem ou não se tornar mercadoria. Entretanto, quando as tornam um valor de uso, o valor necessário para adquirir outros produtos também importantes para se viver, o trabalho das crianças e adolescentes nesses contextos tem um valor social e cultural de formação humana.

Assim, essas duas formas de trabalho na infância aparecem em condições opostas, em que é possível perceber o trabalho alienado quando há a expropriação da força de

trabalho, ou seja, com uma finalidade é econômica; e quando não restam alternativas para sobreviver em meio às desigualdades sociais a não ser pelo trabalho precoce. É possível também perceber o trabalho formativo social e cultural que ocorre em grupos sociais, podendo o trabalho infanto-juvenil ir se desenvolvendo de forma criativa e emancipadora ontologicamente.

O TEMPO TRABALHO E O TEMPO INFÂNCIA NA AMAZÔNIA TOCANTINA: SUAS IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR

Apresentamos alguns resultados da pesquisa de campo, que teve como instrumento de coleta de dados; aplicação de questionário com todos os alunos presentes no dia da aplicação das turmas do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Outras técnicas utilizadas foram as entrevistas com responsáveis e docentes e observação.

Para as crianças e os adolescentes da Vila de Cametá-Tapera, o tempo da infância é dividido entre: estudar (ir à escola), brincar e trabalhar. Identificamos esses aspectos a partir da imersão no campo da pesquisa a partir das observações ocorridas no momento de imersão ao *locus*. No que se refere ao trabalho, dá-se na maioria das vezes de forma artesanal, característica de comunidade tradicional. Esse, por sua vez, está dividido entre: *trabalho doméstico* e *trabalho como complementação da renda familiar*. Também se apresenta o *trabalho para terceiros*, em que se constatou a exploração do trabalho infantil.

Essa realidade material a que se constitui o viver a infância e a adolescência dos estudantes da EMEF de Cametá-Tapera tem se constituído sob a cultura do trabalho, onde, por vezes, também ocorre a exploração do trabalho infanto-juvenil ou apenas trabalho infanto-juvenil.¹

A vida de crianças e adolescentes do campo fora da escola está vinculada a algum tipo de trabalho, que ocorre principalmente no núcleo familiar. Ora nos afazeres domésticos, ora na-contribuição da renda familiar. Tal constatação foi feita por meio das respostas dos alunos nos questionários aplicados na escola. Enquanto 89,47% dizem participar de alguma atividade em família, 10,53% responderem não realizar nenhuma atividade em família.

Evidencia-se, entretanto, que, para a grande maioria dos alunos, suas formas de trabalho contribuem de alguma forma para existência familiar. Isso se dá pelos afazeres domésticos ou complementação da renda da família com alguma atividade. Esses trabalhos, de que os estudantes afirmam participar em família, são os que Arroyo (2015) denomina como os de matrizes formadoras de socialização, de aprendizagem de si e do mundo, quando possuem um princípio educativo.

De acordo com Barros (2017), nesses trabalhos dos filhos na condição de ajudante,

1. Os termos trabalho infanto-juvenil e exploração do trabalho infanto-juvenil sustenta-se na argumentação de Conde e Silva (2020), para quem a palavra **exploração** está associada ao trabalho como valor de troca que gera a mais-valia.

ocorre o processo de interação e transmissão dos saberes populares pelo trabalho. Eles são resultado da práxis, a base de formação do homem. Ocorre por meio dela a troca de saberes na oralidade entre os mais velhos e as crianças, além da aprendizagem por meio da prática.

Uma parcela de crianças/adolescentes, além das atividades do trabalho doméstico em suas casas, também realiza trabalhos renumerados. Do total de entrevistados, 62,39% afirmaram receber algum tipo de pagamento, enquanto que 37,61% não recebem. Pode-se inferir que o trabalho é muito mais do que trabalho. É a garantia da existência por meio da reprodução social de uma sociedade desigual. E que dessa forma estão em contradição com o que regulamenta o ECA sobre trabalho na infância. No entanto, ocorre em função da pobreza, da qual essas crianças infelizmente não estão livres.

Dessa forma, há de se considerar as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes e a estrutura uma sociedade classista, em que os filhos da classe trabalhadora têm de dividir o tempo entre a escola e o trabalho. Essa realidade evidencia as contradições do aluno da escola do campo, em que o trabalho interfere no desempenho escolar dos estudantes. Tais fenômenos, trabalho e baixo desempenho escolar, são resultados de uma histórica exclusão social que reproduzem e perpetuam a pobreza.

Ao passo que identificamos os tipos de trabalho e como ocorrem essas práticas do trabalho exercidos pelas crianças e adolescentes, temos a tabela de rendimento escolar dos nossos sujeitos da pesquisa, nos anos de 2017 e 2018.

Etapa Escolar	Rendimentos			
	Reprovação	Abandono	Aprovação	Distorção idade-série
2017				
Anos Iniciais	29,0%	2,0%	69,0%	24,0%
Anos Finais	21,1%	4,6%	74,3%	64%
2018				
Anos Iniciais	30,4%	2,3%	67,3%	31%
Anos Finais	10,7%	4,8%	84,4%	65%

Tabela 01 – Percentual de rendimentos e distorção idade-série da EMEF de Cametá-Tapera 2017;2018

Fonte: INEP\Qedu. 2019 – Material elaborado pela autora

Observamos na Tabela 01 que os índices de reprovação nos Anos Iniciais são maiores do que dos Anos Finais, porém, as taxas de abandono são maiores nos Anos Finais. Podemos considerar que as taxas de abandono são maiores nos Anos Finais em decorrência da distorção idade-série, que também é maior. É possível constatar que, à

medida que vão avançando na idade e não avançam na série, eles desistem da escola.

Buscamos compreender quais as implicações do trabalho nesse baixo desempenho, uma vez que o tempo de trabalho é maior do que o tempo de estudo. Que em sua maioria são a extração do açaí, a pesca artesanal e os afazeres domésticos.

A maioria dos alunos (53,85%) disponibiliza até uma hora de seu tempo fora da escola para as atividades do trabalho. Entretanto, 20,51% dos alunos gastam quatro horas ou mais trabalhando. Até duas horas, 16,24%; e três horas em três horas, um percentual de 9,4%. Uma parcela desses estudantes – num total de 31% – destina a quantidade de tempo que tira o tempo de lazer e estudo.

Entretanto, é importante pontuar que, dentre as atividades realizadas, há duas características desses trabalhos, sendo: o trabalho como matriz popular e como exploração infanto-juvenil. O primeiro, trabalho de matriz popular, é onde ocorre a socialização da cultura. Isso se desenvolve nas atividades em que se retiram da natureza os alimentos para a garantia de suas existências. Nessas relações, há a educação por meio da transmissão dos saberes e conhecimentos historicamente transmitidos pelo envolvimento com o trabalho familiar. Corroborando com essa ideia, os professores reforçam seus entendimentos de que as atividades dos alunos se dão em função da subsistência familiar e também como parte da cultura, como pontua o Professor 2: “Então, a maioria, eu digo que 98% de nossos alunos **realiza as atividades** de pesca **para a** subsistência (grifo nosso)”.

A outra característica dessas atividades está fortemente relacionada ao trabalho explorador da mão-de-obra infanto-juvenil, na extração do açaí, quando famílias inteiras vão para o mato apanhar a quantidade de açaí acertada com o atravessador. Isso mostra o trabalho como uma centralidade de produtividade mercantil que expropria o sujeito de sua força de trabalho.

Como já pontuado, apanhar açaí se configura como a principal ocupação das crianças/adolescentes fora da escola. Constatou-se que a extração acontece para dois fins: o primeiro para o autoconsumo, uma vez que o fruto é um dos principais alimentos da região; e o segundo para a exportação, prática recente, a qual tem movimentado a economia local por meio da exploração do fruto *in natura*. Essa prática que não dispensa utilização da mão de obra local e, principalmente, da mão-de-obra infanto-juvenil.

Dessa forma, é importante compreender como ocorre a vivência diária das crianças que trabalham para contribuir com a renda familiar. São crianças que têm uma dupla jornada, uma que vez precisam trabalhar para viver e se manter na escola, além de estudar para poder viver futuramente. Porém, entendemos que os processos educativos desses sujeitos não se dão somente na escola. Eles deveriam se estender para fora dela, assim como os processos formativos que acontecem nos trabalhos desenvolvidos por eles não

deveriam se encerrar em si mesmos. A esse respeito, Gramsci (1988) fala da formação ampla necessária para a formação humana, que deve se relacionar com a cultura local, com os saberes da natureza das artes e com as tecnologias.

Assim, para compreender melhor sobre a materialidade de vida das crianças e adolescentes sujeitos da pesquisa e sobre como essa relação com o trabalho interferem no desempenho deles, indagamos sobre as suas frequências na escola; se a necessidade de faltar está relacionada à necessidade de trabalhar. De acordo com os alunos, 88,72% dizem que não costumam faltar à escola por causa do trabalho, porém, para 11,28% afirmam que sim (PESQUISA DE CAMPO, 2019).

Como se verifica, estudar e trabalhar fazem parte de suas duras rotinas, embora o quantitativo de estudantes que precise se ausentar da escola seja bem menor. Pode-se, no entanto, depreender que há dias em que é necessário optar entre estudar e trabalhar. Contrariando as respostas dos alunos, as falas dos professores têm sido bem incisivas com relação aos alunos faltosos: os motivos mais utilizados pelos estudantes durante o ano letivo para justificarem suas faltas é o trabalho.

Sobre esses aspectos os professores destacam que:

Assim, eles, por exemplo, [...] eu tinha um aluno né, esse um que eu dei o exemplo, ele falava que entre estudar e trabalhar ele preferia trabalhar. Ai eu não sei se porque dá a questão do retorno financeiro, dá um pouco de uma independência financeira, pra ele poder ver que tá ajudando a família dele, mas assim quando eu, eu percebia isso realmente. Quando tinha uma oportunidade de trabalho ele não ia “pra” escola né... no 5º ano também! (PROFESSOR 3)

Observa-se na fala do Professor 3 que se sobressai a necessidade de se ausentar na escola para trabalhar devido às questões econômicas da família. Assim como a pobreza condiciona as crianças ao trabalho, essas duas problemáticas sociais têm sido fenômenos geradores do baixo empenho escolar que se somam a outras problemáticas estruturais e pedagógicas das escolas do campo.

Dentre outros fatores, destacamos que os estudantes da EMEF de Cametá-Tapera têm o desempenho escolar implicado por condições socioeconômicas das famílias, por políticas públicas educacionais (no campo) que se materializam na oferta do transporte escolar, alimentação escolar e infraestrutura. Esses fatores, oriundos da desigualdade social, ainda revelam o quanto há por se fazer para alcançarmos equidade educacional entre campo e cidade e revelam que, além do que está aparente, têm sido geradas novas formas de negação do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que no decorrer da pesquisa perpassamos por caminhos que nos levaram à compreensão da estrutura e organização social do contexto da pesquisa. De uma certa forma, foram revelados os fatores que essencialmente implicam o desempenho das crianças e adolescentes em âmbito escolar.

As taxas de reprovação e o alto índice de distorção série-idade denunciam uma complexidade social, econômica e estrutural de um sistema desigual. Continuamos perpetuando essas condições a que estavam fadados seus pais e avós. E continuaremos alimentando um sistema educacional excludente, que não se coaduna com a materialidade de vida dos estudantes do campo e que caminha na lógica dos padrões econômicos e seletivos. Sob essa lógica de escola no campo, não se consegue assegurar a permanência dos estudantes com êxito, por não ter uma estrutura condizente com a realidade desses estudantes.

É possível perceber que as políticas urbanocêntricas também são condicionantes para o baixo desempenho dos estudantes do campo no município. Isso ocorre quando não apresentam um calendário específico, considerando as condições climáticas da região, o que inviabiliza os deslocamento frequente dos alunos para escola; além de não acompanhar as safras de produção agrícolas da região, que também é outro fator das ausências dos alunos na escola; quando a política de deslocamento não garante o transporte escolar (outro fator que tem implicado a frequência dos alunos); e a alimentação escolar, que também não acontece durante todo o ano letivo e, portanto, implica o não cumprimento da carga horária diária.

Identificamos dois grupos de criança/adolescentes na EMEF de Cametá-Tapera: 1) as que estudam, trabalham e brincam; 2) as que estudam e brincam. E que se subdividem entre aquelas que ajudam nos trabalhos domésticos e que trabalham para ajudar a complementar a renda familiar; aquelas que trabalham somente nos afazeres domésticos; e as que trabalham para a produção alimentar da família. Essas atividades, de uma certa forma, limitam o viver a infância ao mesmo tempo que constroem a identidade da infância ribeirinha.

Destacamos três fatores aos quais levam à necessidade do trabalho remunerado: 1) As péssimas condições econômicas em que vivem; 2) a necessidade de ajudar nas despesas familiares, dentre as quais se incluem as despesas escolares; 3) a necessidade de adquirir objetos pessoais.

Em contradição com o trabalho que explora e aliena e que tem se manifestado frequente na vila, encontra-se também o trabalho de formação social, no qual o princípio educativo do trabalho se sobressai. Dessa forma, identificamos na pesca, no roçado e nos

afazeres domésticos esses afazeres que são historicamente transmitidos de geração a geração, tornando-os culturais. Eles possuem valor de vida e não de mercantilização.

Assim, podemos considerar que não é o trabalho em si que interfere no desempenho escolar. O trabalho é só mais um indicador das mediações do capital, que explora e aliena. O trabalho nesse cenário se configura como uma organização cultural do local e também é consequência de uma estrutura social e desigual que os limita a sobreviver do trabalho. Os indicadores – como reprovação, baixa frequência, dedicação e assiduidade dos alunos que trabalham – são consequência da estrutura de desigualdade, que os leva a reproduzir e produzir mais desigualdade.

Isso se torna mais um indicador de que não é o trabalho em si que tem implicado no desempenho escolar, mas sim, as condições materiais em que estão postas política, econômica e socialmente. De acordo com essas condições materiais em que a escola lhes é oferecida, haverá limitações e carência de recursos essenciais para a manutenção desses estudantes, o que nos leva a seguinte conclusão: o trabalho exercido no núcleo familiar, em mutirões comunitários (convidado) e nas turmas de pesca, não têm implicações negativas diretas no desempenho escolar. Pelo contrário, essas atividades têm potencial educativo, socializador e formador, que resulta na construção da identidade do sujeito do campo e na aquisição de muitos saberes (da pesca, da produção da farinha, do movimento da maré etc.), que são repassados pelas gerações mais velhas. Nessas atividades também estão as relações de aprendizagem. Esses espaços educativos se apresentam propícios para serem trabalhados dentro das escolas, na produção do conhecimento institucionalizado, o que proporcionaria maior profundidade desse conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In: ARROYO, M. G., VIELLA, Maria dos A. L. SILVA, Mauricio R. da. (Orgs). **Trabalho infânciа:** exercícios tensos de ser criança: haverá espaços na agenda pedagógica?. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BARROS, Oscar Ferreira. A contribuição dos saberes das práticas produtivas ribeirinhas na construção da escola do campo na Amazônia. In: SOUZA, Dayana V. S de; VASCONCELO, M^a. E. de Oliveira; HAGE, Salomão M. (Orgs). **Povos ribeirinhos da Amazônia:** educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

CALDART, Roseli S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli S *et al.* (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FONSECA, Laura Souza. **Trabalho infanto-juvenil**: concepções, contradições e práticas políticas. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais aplicados. Programa de pós-graduação em Educação. 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1988.

HAGE, Salomão M.; SILVA, H. S.; CRUZ, R.. Movimento de educação do campo no brasil e no Estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: Elizeu Clementino de Souza; Vera Lúcia Jacob Chaves (Orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Santa Catarina, Tubarão: Copiart, 2016, v. 1, p. 107-132

LOPES, Adrea Simone Canto. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha**: Ilha de Cotijuba Belém-Pará. Tese de doutorado. Universidade do Rio Grande do Sul, Faculdade de ciências econômicas, Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre, Brasil, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MACHADO, Lucilia. Trabalho-educação como objeto de investigação. **Revista Trabalho & Educação**. vol. 14, nº 02- jul-dez, 2005, p. 126-133.

SILVA, A. P. S. da; FELIPE, E. da S. e RAMOS, M. M. Infância do campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo, Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

SCHNEIDER, Sérgio. **Agricultura e trabalho infantil**: uma apreciação crítica do estudo da OIT. Porto Alegre, Instituto de Formação Sindical Irmão Miguel, Fetag-RS, Série documentos nº 01, janeiro de 2005.

SOUZA, Ana Paula Vieira. **Trabalho infantil**: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condições de trabalho. (Tese de Doutorado) do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará UFPA. Belém-Pará, 2014.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas**: transformações no exercício Espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense. Tese de doutorado em Geografia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E POBREZA:
TENSIONAMENTOS E ALTERNATIVAS NA EDUCAÇÃO
NO CONTEXTO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA**

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Clarice Zientarski

Nesta reflexão discorreremos inicialmente sobre as concepções de política e de Estado. Na sequência faremos um breve comparativo entre as políticas dos anos 1990 e o contexto brasileiro pós-2016 e, para encerrar, abordaremos sobre o contexto, a conjuntura a partir da pandemia da COVID-19 e as perspectivas pós-pandemia que se apresentam.

As autoras Eneida Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes e Olinda Evangelista, pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina, afirmam no livro que já foi publicado há alguns anos, intitulado “Política Educacional” (2011), que o uso da política pressupõe uma série de significados, que estão presentes normalmente nos mais variados períodos e tempos históricos. E, na modernidade, conforme as autoras, essa expressão remonta a uma atividade ou a um conjunto de atividades, que de uma ou de outra forma são atribuídas ao estado moderno, capitalista. Nesse caso, a partir dele, elas são emanadas.

Com essa afirmação das autoras compreendemos que o conceito de política se encandeou normalmente à ideia do poder de Estado. Nesse sentido, as autoras sinalizam que cabe ao Estado a proteção, a ordenação jurídica; cabe à legislação, o planejamento, a intervenção e as ações de governança e de governabilidade.

O Estado que se coloca em uma estrutura de poder tem uma organização burocrática com as respectivas burocracias. Nesse sentido, Lênin afirma que compreender o Estado é uma questão fundamental quando se trata de política. Ele afirma, inclusive, que é necessário estudar e compreender o Estado em qualquer processo revolucionário, porque, sem compreender o Estado e as nuances que o envolvem, não é possível nem pensar em participar de modo consciente na revolução, muito menos em dirigir uma revolução. O que Lênin afirmava é que a questão do Estado se apresenta de forma complexa e como das “mais difíceis e, talvez, a mais embrulhada pelos eruditos, escritores e filósofos burgueses” (LÊNIN, 1986, p. 69-70).

Assim, para Lenin, quem quiser pensar sobre o estado e assimilar seu significado, “tem de abordar esta questão várias vezes e voltar a ela uma e outra vez, considerar a questão sob diversos ângulos, a fim de conseguir uma compreensão clara e firme”. Eu defendo, portanto, a partir de Lênin, que não se trata de uma discussão ultrapassada. Pelo contrário, ela é muito atual.

Ao partir da premissa de que o Estado é um Estado de classe, compreendendo que ocorre uma permanente luta que vai medir forças entre poderosos e fracos, opressores e oprimidos, sendo que na luta de classes, conforme Marx e Engels, sem que as classes sejam antagônicas, não se tem uma luta. Em relação à política educacional, é preciso estabelecer relações entre ela, o Estado e o modo de produção e reprodução social, visto que a educação se apresenta como um dos instrumentos utilizados no sentido de manutenção ou da potencialidade transformadora do modelo vigente.

Dito isso, István Mészáros (1999) nos ajuda a compreender a sociedade capitalista, em que Estado procura complementar, de uma ou de outra maneira, o sistema do capital, criando condições para sua manutenção ou sua reprodução, ou seja, o sistema do capital para continuar se expandindo por meio da acumulação pressupõe a subordinação da sociedade aos seus objetivos, tanto na produção quanto na reprodução e distribuição dos bens.

Nesse sentido, o autor afirma que o Estado moderno é inconcebível sem o capital, pois ele lhe dá sustentação e o capital, por sua vez, precisa do Estado como seu complemento necessário. A autora Ellen Wood (2006), ao tratar o modo de produção capitalista, afirma que ele enfiou uma cunha entre o político e o econômico, tendo em vista que aspectos essencialmente políticos como a disposição de poder, de controlar a produção e a apropriação, ou então a locação dos recursos, foram afastadas da arena política e deslocados para uma outra esfera, que é o mercado.

Ao tratar sobre o Estado, é preciso também lembrar quando Antônio Gramsci afirma que o Estado é composto pela sociedade civil e pela sociedade política. Elas vão se diferenciar pelas funções que vão exercer na articulação, na reprodução das relações de poder, que em conjunto vão formar o Estado em sentido amplo, que é sociedade política mais sociedade civil (GRAMSCI, 1976). Então, na sociedade civil, as classes procuram ganhar aliados para os seus projetos por meio da direção, do consenso e na sociedade política. As classes vão impor uma ditadura ou uma dominação fundamentada na coerção e, por meio disso, acaba estabelecendo o consenso.

Ainda em relação ao Estado, quando se trata do Estado keynesiano, esse tutela a ação e a negociação coletiva entre o capital e o trabalho e transforma os recursos financeiros que provêm da tributação do capital privado e dos rendimentos do capital social em políticas públicas e sociais. Dessa forma, vão se manifestar as políticas sociais com forte intervenção estatal na produção de bens, na produção de serviços que aumentam a produtividade do trabalho e a rentabilidade do capital. Trata-se, nesse caso, de um estado forte, o qual se identifica na etapa monopolista já do capitalismo.

Nessa perspectiva, com o passar do tempo, quando a crise do capitalismo se

acentuou, surge a ideia de reordenação do capital e do próprio Estado. Nessa confluência, o Estado Keynesiano perde espaço, especialmente a partir da crise estrutural do capital que se instala da década de 1970 em diante. Conforme István Mészáros, com a crise estrutural do capital, o Estado vai exibir uma nova conformação, vai se apresentar de uma outra forma, rumo ao processo de globalização neoliberal.

No caso do estado brasileiro, que se fez presente no processo de globalização neoliberal especialmente a partir da década de 1990, harmonizado então com as determinações que vem do liberalismo econômico, com a intensificação da privatização, com as mudanças na legislação trabalhista e previdenciária, na desregulamentação econômica que se tornou necessária para a restruturação produtiva do capital, nessa confluência da restruturação produtiva se instala a contrarreforma de Estado dos anos de 1990 (BEHRING, 2008).

A grande tarefa na década de 1990 foi a Reforma e Reconstrução do Estado, para que ele pudesse realizar não apenas as tarefas clássicas que o Estado fazia, de garantir a propriedade, os contratos com o capital, mas também para manter um papel garantidor de alguns direitos sociais e promover da competitividade.

Vejamos que existe uma dialética presente nessa confluência e nessa afirmação do próprio Bresser Pereira (1997). Nessa reforma, o que eles defendiam? A delimitação das funções dos estados. O grande objetivo consistia em reduzir o seu tamanho, principalmente um número enorme de pessoal, através de programa de privatização, terceirização e publicização. Então, a contrarreforma do Estado, conforme Behring (2008), surge num contexto de minimização do papel intervencionista no que diz desrespeito às políticas sociais, à redução ou ao desmantelamento das políticas de proteção e dos direitos humanos.

Nesse sentido, temos um Estado que se torna mais frágil para as questões sociais, um mercado que assume uma proporção muito maior diante dessa conformação e, por outro lado, um Estado que continua ampliado, no sentido gramsciano, quando se trata de ataques a periferias, quando se trata de limitação e acesso aos que são considerados marginalizados pela sociedade – especialmente os grupos excluídos histórica e socialmente.

Essa concepção se apresenta nessa confluência do pensamento de modernização de Estado e de racionalização de recurso no momento de hiperinflação, dizendo que estaria fazendo um bom uso do dinheiro público depois de um processo inflacionário e de um processo considerado de contravenções e questões que envolviam a política brasileira.

Se, por um lado, a globalização proporcionou maior abertura às benesses dos países desenvolvidos, porque abriu a possibilidade de acesso a bens, serviços, comunicações, transportes, essa também, por outro lado, trouxe uma nova visão e uma forma de gestão pública. Assim, nós vamos também identificar essas mesmas reverberações na política

educacional e perceber as consequências desse modelo no espaço da macropolítica, no espaço das micropolíticas, nas próprias salas de aula por todo o Brasil.

Assim, o Brasil viveu a partir de 1990 e vive ainda uma investida neoliberal muito grande, que vai provocar transformações nas relações de trabalho, pois vinculou a desconstrução de serviços públicos, trazendo uma imagem extremamente desqualificada dos servidores públicos, uma intensa propaganda, difamatória. Se vocês acessarem o youtube por exemplo, vocês verão, ainda da década de 1990, campanhas intensas das mídias para privatização das instituições públicas brasileiras. A propaganda colocava, por exemplo, um elefante fazendo uma propaganda em uma academia. O elefante do lado das pessoas fazendo exercícios físicos, extremamente já preparadas fisicamente, o elefante parecendo pesado, aquele ser que não tinha agilidade para realizar as ações, aparecia também, propagandas mostrando corridas de cavalos. Os cavalos todos bonitos correndo, e o elefante correndo atrás. Essas propagandas, de uma maneira geral, colocavam o estado como pesado, atrasado e faziam a defesa da privatização.

A lógica da deterioração dos serviços públicos, da imagem dos servidores se consolida a partir do Fernando Collor de Melo (1990-1992); depois, com o Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995 e 2003), a influência da mídia foi muito grande, sendo que, dentre outras medidas, instalou-se o Pedido de Demissão Voluntária (PDV) com o propósito de diminuir o número de servidores públicos. Nisso, a postura do Estado brasileiro de mercantilização e incorporação desse novo modelo econômico vai se mostrar na pulverização dos sindicatos, no enfraquecimento do movimento sindical, na fragilização das instituições consideradas de vanguarda como o próprio estado, como os partidos políticos, como a escola, a igreja, os sindicatos, dentre outros.

Assim, o atrelamento do governo às criações que justificavam todo o afastamento das questões sociais em nome da descentralização e em nome da democratização – todo processo que se colocou –, foi no sentido de descentralizar e responsabilizar a sociedade civil pelo que vinha acontecendo, contribuindo com a perda das conquistas trabalhistas, com o rebaixamento dos salários, com o crescimento do desemprego, resultando em miséria, escravidão e pauperismo.

Inúmeros conflitos aconteceram porque houve o processo de terceirização, de privatização e o processo de publicização em que instituições, que se colocaram para cumprir o papel que o Estado não cumpria, produção não lucrativa destinada para instituições como: ONGs e outras Organizações Sociais que vão assumir esse papel. Nessa esteira, tem ali, nessa empreitada, a redução dos postos de trabalho, o enxugamento dos quadros, resultando, dessa forma, na restruturação produtiva (ANTUNES, 1999). Essa perspectiva da publicização indica a propriedade pública não estatal, que consiste no fato de que as

associações civis sem fins lucrativos vão assumir um papel muito importante na condução das políticas.

A educação superior naquele momento no Brasil não mereceu destaque, especialmente na destinação de recursos, então, o governo federal, estimulou a universalização do Ensino Fundamental com a criação do FUNDEF. A determinação de atender especialmente a Educação Básica se deu por conta das agendas internacionais, das pactuações a partir da Conferência de Jomtien na Tailândia, a partir também dos Organismos Internacionais, com ênfase no Banco Mundial, que vão assumir por meio dos empréstimos um importante papel no ajuste estrutural que vai redefinir as políticas públicas.

Dessa forma, o Banco Mundial vai assumir um papel de liderança política intelectual naquele momento brasileiro, orquestrando, materializando a política e definindo os rumos da educação brasileira e da política educacional. Conforme Roberto Leher (1995), um novo senhor da educação se apresentava: O Banco Mundial.

Nesse contexto, o Fernando Henrique Cardoso tinha um programa que se chamava "Mãos à obra Brasil". Ele defendia uma política de formação de recursos humanos para dar estabilidade e condição de funcionamento para os centros de pesquisa. Era essa uma lógica colocada lá, em que o FHC defendia que era importante o Brasil estar ligado à comunidade internacional e realizar pesquisas. Vai ter aí um grande incentivo à educação a distância. O formato EaD vai chamar atenção e vai se colocar em um cenário muito grande, sombrio, de precarização das condições de trabalho, de infraestrutura. Em muitos casos, vai redimensionar as ações da gestão, vai conduzir a organização acadêmica das próprias instituições de ensino superior rumo à precarização.

O que aparece com grande intensidade serão as formas de controle. As avaliações passam a ser um mecanismo que envolve as instituições de Ensino Superior e as instituições da Educação Básica. O provão, por exemplo, instalado em 1996, bem como a avaliação da Pós-Graduação, em que a CAPES assume um importante papel, ~~e no caso, nesse, como professores~~, intensifica uma cobrança sobre os professores, naquele momento instalando a Gratificação de Estímulo à Docência- GED.

Esse momento do Estado regulador ~~que se colocou~~ fez com que o controle social direto e a participação da sociedade se apresentassem com as políticas de *accountability*, que resultavam na prestação de contas, na responsabilização fiscal, na avaliação de desempenho e na gestão de resultado de uma maneira geral. Isso ocorreu quando Paulo Renato era ministro da educação. Com FHC a gente tem a LDB. Nós vamos ter várias Resoluções, vários Decretos e Medidas Provisórias que se apresentam como marcos legais, regulatórios da política educacional brasileira.

Esse movimento todo se deu a partir da década de 1990, que resultou no julgamento

dos processos educativos, sendo realizados por meio de avaliações externas. continuam durante o processo do governo do PT (Lula e Dilma) e não ouve grandes saltos evolutivos com relação às políticas educacionais de uma maneira geral, embora existam sim, projetos diferenciados em alguns aspectos, sendo que outros permanecem realizando ações que vão mostrar que o Estado brasileiro no contexto continua então como um estado neoliberal. Então houve uma continuidade do estado avaliador. Convém destacar, ainda, que muitas dessas políticas foram aprimoradas, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse sentido, o atrelamento da liberação de recursos e a premiação se coloca condicionado ao resultado do estudante nas avaliações externas. Ele descaracteriza um processo de avaliação que deveria ser contínuo, um processo transparente, que desse um *feedback* que conduzisse efetivamente a uma perspectiva educacional no sentido emancipatório, includente e não excludente como a gente evidencia se cristalizando.

Com isso, acabamos trazendo um pouco desse momento do FHC, do Lula, da Dilma compreendendo, que especialmente a partir do Consenso de Washington de 1989, houve uma continuidade do que foi pactuado com o consenso estabelecido. Nesse sentido, eu lembro que o Ricardo Antunes (2021) fez uma análise em que dizia mais ou menos assim: “as políticas desenvolvidas pelo PT durante a vigência dos governos de Lula e Dilma foram caracterizadas mais pela continuidade do que pela ruptura em relação ao neoliberalismo”.

Esses governos trilharam caminhos com muita dificuldade, principalmente para elaborar uma política macroeconômica a esses ditames que desrespeitam principalmente a formação de superávit primário. Dessa forma, não aconteceram muitos investimentos em políticas públicas e dentre elas as políticas educacionais, por isso, especialmente na área educacional, a organização curricular se apresentou na forma fragmentada, aligeirada, pragmática, centrada muito mais no utilitarismo, no pragmatismo, inclusive nos currículos das universidades, do que nos aspectos teóricos, nos fundamentos e na densidade. Com isso, passou-se a viver o esvaziamento do conhecimento e foi-se aprofundando a defasagem educacional.

A educação vai despertar o interesse do setor privado e se tornar um atrativo como diz o Luiz Carlos de Freitas (2018), especialmente para os empresários, ávidos por lucro, mesmo em governos que se dizem progressistas. Assim, torna-se necessário pensar o Brasil a partir de 2016, do golpe que levou ao impeachment da presidente Dilma, um golpe jurídico, político, o qual conduziu Michel Temer a assumir o governo e, na sequência, à eleição de Jair Bolsonaro que se deu em 2018, e que inicia o seu governo em 2019. A gente vê, então, as políticas que já se apresentavam na década de 1990 com pacotes que prejudicam a classe trabalhadora, vindo nessa conjuntura do governo Bolsonaro com uma

força muito grande, apresentando similitudes da década de 1990, mas com uma intenção maior no que diz respeito à redução de direitos e conquistas dos trabalhadores.

A aprovação da terceirização possibilitou que as atividades fins agora pudessem ser terceirizadas: as formas de contratação alternativas, o trabalhador remunerado pelo período de trabalho, o pagamento de férias e décimo terceiro (13º) então proporcional, a aprovação da lei antiterrorismo, que tenho que lembrar aqui, e as decisões de uma maneira geral - que foram tomadas em nível de executivo e legislativo-, quando transformados em lei, ao se tornar uma política legal, prejudicam ainda mais os trabalhadores.

Assistimos agora uma intensa perseguição a servidores públicos por meio de demissões, transferências, assédio moral, humilhações, dentre outras formas de culpabilização. Eles são considerados parasitas do serviço público, como disse, por exemplo, Paulo Guedes em uma entrevista no mês de fevereiro do ano de 2020. Então, em relação à educação, a gente vai ter uma legislação que contribui com os propósitos do governo atual, como, por exemplo, a Lei Nº 13.415 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) e a Lei 11.494/2017 (que regulamenta o FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a defesa da Homeschooling; a resolução que institui a Base Nacional Comum Curricular; a Resolução de 2019, que trata sobre as Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum (BNC 2019) para formação inicial de professores, entre outros marcos legais instituídos no período.

Vejam essa resolução da BNC. Ela anula a resolução de 2015, que tinha sido, de uma maneira geral, discutida pela sociedade, pelas instituições como ANFOPE, ANPAE, ANPED, e traz agora uma nova formação, uma nova proposta de formação para os professores sustentada a partir da Base Nacional Comum Curricular. Por isso, é importante pensar sobre essas questões quando se trata de formação de professores, pois a gente sempre tem um tripé, que é o conteúdo da formação de professores, o *locus* da formação de professores e as condições de trabalho dos professores.

O conteúdo da formação “quem elabora os conteúdos da formação de professores?”, se pensarmos na BNCC, nós temos, claro. Quais são as instituições que são as responsáveis por elaborar também a Base Nacional de formação de professores? Outro aspecto extremamente relevante quando trata a formação diz respeito ao *locus* onde são formada a maioria dos professores. Atualmente, as instituições financeirizadas, que faturam mais do que os bancos, são grandes conglomerados que estão fazendo a formação de professores, de uma maneira aligeirada, fragmentada, além das faculdades privadas e núcleos de EaD espalhados pelo Brasil afora.

Em relação às condições de trabalho, os professores hoje realizam seu trabalho de forma precarizada, por meio de contratos temporários; por meio de verdadeiras humilhações na hora de serem contratados e demitidos. Além disso, a uberização do próprio trabalho do professor, como vem se alinhavando em vários estados brasileiros, onde as medidas que vão sendo colocadas, com as reestruturações administrativas, evidenciam, por exemplo, o fechamento e transformação de agências do Banco do Brasil e da Caixa em postos de atendimento. Um dos objetivos é aproveitar a conjuntura favorável da própria pandemia da Covid-19 para enxugamento de quadros e fechamento de postos de trabalho.

Passou-se ver nesse período, portanto, também na educação e com ênfase no Ensino Superior, maiores cortes, além de contingenciamento de recursos, tornando quase inviável o trabalho nas universidades. Houve cortes de bolsas nas IES, retirada de recursos humanos, campanhas em detimentos da ciência e da pesquisa.

Se a educação já vinha sofrendo, de uma maneira geral, nos últimos anos, o desmonte se intensificou com entrada do Presidente Jair Bolsonaro, que acabou transformando o Ministério da Educação em um ambiente de perseguição aos professores, tendo uma proposta definida a serviço dos interesses dominantes.

Dessa forma, desde o início da campanha, o presidente já direcionou as palavras pra atacar as universidades públicas, combatendo o que ele chamou de lixo marxista. Nisso, instala-se nas instituições de forma mais intensa o princípio do ranqueamento, da competição, e a substituição, por exemplo, no próprio Ministério da Educação de vários trabalhadores, funcionários de carreira, por cargos de confiança dos ministros e por militares, sendo que as políticas provenientes dos impostos e os recursos públicos retirados.

Os recursos destinados ao CNP — q, por exemplo, vão sendo reduzidos cada vez mais. Paralelo a isso, a gente vive uma derrocada do que já era extremamente frágil, que é a democracia brasileira. Ellen Wood (2007), no trabalho intitulado *Capitalismo e democracia*, publicado pela Clacso, diz que a democracia é incompatível no modo de produção capitalista, e cada vez mais a gente comprehende que ela tem muita razão quando afirma isso.

Essa reforma que se coloca hoje no governo Bolsonaro vem com muita força. A intenção é reduzir a carga tributária e promover a reforma administrativa e trabalhista, que já foram aprovadas. O que a gente identifica com relação às políticas educacionais de uma maneira geral é a desvalorização da Ciência, a negação do conhecimento, do saber elaborado socialmente, que deveria ser apropriado e socializado pela classe trabalhadora e que a ela vem sendo negado – sendo negados e menosprezados ainda, o próprio direito e a permanência dos estudantes nas instituições públicas de ensino.

Desse modo, o que se pretende não é a melhoria da educação e do Ensino Superior

no Brasil. O que se quer de uma forma geral é colocar que a eficácia gerencial do privado é a que contempla todos os aspectos importantes. Nisso, a LDB vem sendo negada em vários aspectos, e o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 ficou praticamente obsoleto nesse período.

A resolução já mencionada, da formação de professores, que a ANFOPE, a ANPED e outros denunciaram, ao negar à instituição pública a autonomia pedagógica impingido um novo currículo, o que pretende de uma vez é que as instituições privadas, as empresas educacionais de capital aberto, o sistema S, os movimentos empresariais, as organizações sociais assumam uma importância maior e conduzam os rumos educacionais.

Isso são características de instituições privadas e do espectro da educação privada que ficam rondando sobre o desenvolvimento educacional brasileiro. Isso tudo destoa dos interesses da classe trabalhadora, tendo em vista que, após as eleições durante a pandemia, o obscurantismo beligerante ganha muita força no nosso país. Enquanto isso, há o disparo em massa de conteúdo pelas redes sociais, utilizando até mesmo estruturas governamentais para socializar conteúdos mentirosos para os apoiadores do governo; dirigindo práticas obscurantistas que negam a Ciência, o saber elaborado; e trazendo outras concepções que se contrapõem aos interesses das instituições públicas que tenham um caráter e um compromisso social de formação da classe trabalhadora brasileira.

O que se quer, de uma maneira geral, é o avanço de políticas neoliberais, destruição ecológica violenta, como é o caso do desmatamento e dos incêndios na floresta amazônica. Convém destacar, nesse prisma, que o mais abusivo, o mais criminoso atentado humanitário que se colocou foi à negação da vacina e da proteção do povo contra o coronavírus.

Nesse caso, a sociedade brasileira se encontra sob um fogo cruzado, como diz o Ricardo Antunes (2020). Essa tragédia foi detectada quando a população extremamente mais carente adoeceu e quando ampla maioria dos estudantes brasileiros foi excluída do processo educativo. Desse modo, as escolas tiveram as aulas presenciais suspensas por causa do isolamento social obrigatório, e milhares de crianças brasileiras ficaram sem assistir aulas.

Na sequência começa o ensino remoto. Com isso, foi instituída a Lei nº 14.040 de 2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais para serem adotadas pelo sistema de ensino durante o estado de calamidade. Isso também foi reconhecido no Decreto nº 6 de 20 de março de 2020, em que o Conselho Nacional da Educação instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para orientação dos dispositivos da Lei mediante a Resolução 2 de dezembro de 2020, e da Portaria nº 568 de 9 de outubro de 2000.

Dante desses marcos legais, embora se apresentem como possibilidade de superação da problemática que envolve esse processo educativo durante a pandemia,

acabam, por um lado, contribuindo com a desigualdade social e educacional já existente; por outro lado, parece que ignoram a própria realidade brasileira no que diz respeito aos recursos tecnológicos e apropriação do conhecimento, especialmente para os filhos dos trabalhadores.

As implicações pedagógicas do ensino remoto notadamente serão vistas nos anos subsequentes que tem uma modalidade precarizada, as dificuldades que nós professores enfrentamos. Nesse contexto, quando nós estamos trabalhando de forma intensa, não temos a certeza nem de o aluno estar nos ouvindo nas nossas aulas remotas ou se eles simplesmente deixam o aparelho ligado e se afastam para fazer qualquer outra coisa menos assistir a nossa aula.

Por isso, surge essa sensação de solidão, a nossa casa se torna pública, todos esses aspectos estão presentes. Temos um modelo precarizado, empobrecido. Isso poderá reverberar na formação desses estudantes brasileiros que estão sendo, então, abatidos de uma forma muito violenta. Assim, essas atividades que se colocaram a distância são fortemente amparadas por instituições como Banco Mundial, que, por exemplo, lança documentos sugerindo medidas consubstanciais para os governos dos países, para que realizem ações no sentido de minimizar as dificuldades encontradas.

Foi instituída nesse período também a Portaria nº 568 do protocolo de segurança para avaliações externas, que reafirma o mecanismo já disseminado do capitalismo alheio à realidade local, à realidade da ampla maioria dos estudantes brasileiros.

O número de abstenções do ENEM de 2020 foi altamente preocupante. Um exemplo disso foram as ausências no caso do estado do Amazonas, que naquele momento estava em estado de *lockdown*. Tais estudantes não puderam participar do exame. O governo de uma maneira geral revela um total desconhecimento da realidade e um descaso humano.

Além disso, outras resoluções vêm nesse momento e têm o objetivo de garantir que aconteça o ensino remoto, comprometendo o processo educativo no que pese à humanização, uma vez que as aulas que vem principalmente se sustentar para os testes de proficiência, em matemática e língua portuguesa, quer dizer, em busca de resultados nas avaliações externas.

Os estudantes vivem hoje uma peste gerencial, de um Estado gerencial, que se afasta das questões sociais, da sociabilidade reificada na pandemia, passando pelo tecnocapitalismo. A vida humana é desarticulada, transformada em uma massa servil, de um sistema frio, ultraliberal. O modo operante dele é utilitarista e é pragmatista também. As diretrizes e as emendas são no sentido de satisfação do cliente, superexploração do trabalhador e fratura as relações sociais.

Nesse fluxo das informações que são promovidas pelo tecnocapitalismo, vão se

ampliar as vendas *online*, à medida que as famílias recebem nos seus próprios lares as informações, entendidas como conhecimento e na verdade são informações. Estão conectados à economia da nuvem ao *cyber* (espaço da rede de internet), pelas vias de chamadas, pelo ensino remoto, pelo trabalho remoto.

Esse contexto retrata quase uma simbiose entre homem e máquina. Nisto, são moldados os novos sujeitos digitais e os novos estudantes brasileiros. O capitalismo, nessa nova metamorfose em que vive, continua fazendo uma “revolução” para criar condições, além de ir adaptando à própria subjetividade humana e suas novas demandas ao mercado.

As metáforas que são atribuídas à covid são convidativas para tensão e para o caos que se instalaram a partir da pandemia digital. A última se espalha mais rápido que o próprio vírus, disseminando notícias falsas, estigmas, xenofobismo, pânico etc., provocando verdadeiro domínio interpessoal, medo, incerteza, insegurança. Isso retrata de uma maneira geral um conflito que é anterior à própria guerra que se estabelece contra a própria covid, por exemplo.

Nessa sociedade concorrencial, neodarwinista, excludente, agudizada pelo estado mínimo, os mais resistentes são os que devem permanecer e sobreviver. Tudo isso é de uma maneira geral reflexo de uma sociedade concorrencial cínica. E isso é ocultado, isso não se revela, isso não se mostra. Essa lógica gerencialista instalada vai mostrar, segundo Pierre Dardot e Christian Laval (2016), uma afirmação interessante, quando eles dizem que “vai produzir uma sociedade esquizofrênica e doentia”.

A partir disso, as organizações da era digital, o GAFA, por exemplo, o impulso tecnológico da humanidade em direção às novas fronteiras, até então que eram inimagináveis. O céu da Amazon, o Jeff Bezos, resume essas ideias sobre como resolver os problemas da pobreza e da desigualdade nesse contexto da pandemia. E assim informa: “se você tem uma missão, pode fazê-la com o governo, pode fazê-la como organização sem fins lucrativos ou com fins lucrativos, portanto, aberto a privatização”.

A Amazon, por exemplo, invade o território educacional mundial criando vários programas, várias ações em nome de ajudar famílias. O Céo da Amazon diz que a maior obsessão deve ser dada ao cliente e que a criança será o cliente. Temos, então, uma aprendizagem personalizada. É nesse aspecto que a amazonização da educação com o ensino remoto e o teletrabalho têm avançado muito a partir do ano de 2020. A criança nessa perspectiva será rastreada, analisada. As preferências dela vão ficar armazenadas. Os dados convertidos em algoritmos. O objetivo ali é fazer as melhores recomendações em produtos educacionais.

Com isso, temos no mercado de ideias uma educação sob medida, com grande volume de dados estruturados e não estruturados, que vêm e que juntos com o tecnocapitalismo

vão se acentuando e alicerçando essas ideias no país. Diante disso, a gente tem um impacto da pandemia, que é constatado nos mais variados setores. Na educação não é diferente. As escolas precisaram criar estratégias. Os professores se reinventaram, criaram alternativas mil, foram responsabilizados pelo fracasso.

Assim proliferam concepções e propostas na área da educação, como é o caso da *homeschooling* que se acentua com a educação a distância, com documentos emanados pelos organismos internacionais, definindo como deve ser a educação. O *Google for Education* é um desses documentos que valem a pena ler; outro documento que saiu da UNESCO e do Banco Mundial um marco de ação. Ele não está traduzido, ainda, mas é um marco de ação para recuperação e crescimento das cidades criativas. É um documento muito interessante para nós pensarmos sobre como a educação vai encaminhar a partir desse momento pós-pandemia.

Além disso, a venda de materiais didáticos e paradidáticos, a proliferação Brasil afora vendendo nos municípios *softwares*, jogos e as instituições financeirizadas alastram-se cada vez mais.

Apesar de tudo, a educação representa uma possibilidade, pois há ainda fundamento de um projeto que nós entendemos ser um projeto de nação, uma nação que perdeu em parte a sua característica de nação, porque os estados nação se fragilizaram a partir da década de 90. Contudo, enquanto educadores e educadoras, nosso compromisso deve ser por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

REFERENCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. O PT no governo: Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/o-pt-no-governo>. Acesso em 22 de abril de 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. Editora Cortez. SP, 2003.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 22 de abril de 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antônio. Cartas do Cárcere. **Seleção e tradução de 233 cartas das edições italianas de 1947 e 1955 por Noênia Spinola.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro em Revista**. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso dia 22 de abril de 2022.

LÊNIN, Vladimir. **Acerca do estado**. Obras Completas em cinquenta e cinco tomos, t. 39. 5. ed. Moscou: Progresso, 1986.

MESZÁROS, Istvan. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. In: **Ensaios Ad Hominem**. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem (1), tomo I, 1999.

PEREIRA, BRESSER Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismo de controle. Barcelona, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

WOOD, Ellen. **Democracia contra o capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Capitalismo e democracia. **Ciacso**. 2007. Disponível em: <http://biblioteca.ciacso.edu.ar/clacso/formacionvirtual/20100715084411/cap18.pdf>.

PESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: ENTRE REDES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Camila Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

O exercício de autorreflexão de um campo do conhecimento constitui condição crucial para a sua consolidação e para as transformações históricas que lhe vão marcando a trajetória. Com a política educacional não é diferente. Tomada como uma subárea da Educação, a política educacional tornou-se, na última década, ela própria objeto de estudo dos pesquisadores e pesquisadoras que aqui figuram. Passamos então a vislumbrar publicações científicas, no Brasil e no exterior, que enfrentaram as tarefas de: compreender o campo da pesquisa sobre política educacional (SCHNEIDER, 2014); correlacioná-lo com outras áreas do conhecimento (YUDOF *et al.*, 2011); mapear os seus fundamentos teóricos e epistemológicos (MAINARDES, 2017), seus principais objetos de estudo (SOUZA, 2016), bem como os tipos de investigações desenvolvidas no interior desse campo (MAINARDES; TELLO, 2016).

Esses movimentos de pensar a si próprio são cruciais para a compreensão, no âmbito do campo científico, das lutas em torno da legitimidade dos objetos, temas, agendas epistemologias, teorias e metodologias (BOURDIEU, 2008). E, mais especificamente tratando dos agentes que compõem o campo da política educacional [jovens e experientes investigadores], tais movimentos nos auxiliam a apreender o *nomos* próprio da área, bem como perceber nossas posições dentro do espaço acadêmico (SILVA; ALVES, 2018). Nesse aspecto, vale a pena ratificar que essas posições relacionam-se diretamente aos capitais em jogo no campo, aos pesos institucionais e aos próprios posicionamentos que desenhamos com nossas pesquisas, sendo este último elemento aquele que mais nos interessa neste capítulo.

Destarte, o presente capítulo se coloca na esteira das publicações que têm se colocado a tarefa de pensar sobre o nosso campo de pesquisa, as políticas educacionais. Somando-se a essa tradição de autorreflexão que vem se consolidando no cenário recente, nosso objetivo central aqui consiste em analisar as expressões contemporâneas de dois aspectos que funcionam como sustentáculos para a materialização das pesquisas sobre políticas educacionais, nomeadamente: o caráter colaborativo do trabalho científico (e aqui as redes de pesquisa ganharão centralidade) e os desafios que se colocam para

o cotidiano dos/as pesquisadores/as. Tais aspectos, por sua vez, conferem o movimento argumentativo que traçamos nas seções seguintes.

PESQUISA COMO TRABALHO COLABORATIVO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O desenvolvimento de uma investigação constitui percurso complexo que alia instâncias nem sempre afinadas entre si, tais como: curso, instituição, orientador e professores, projeto de pesquisa, objeto, referencial teórico, desenho metodológico e, obviamente, mas nem sempre lembrada na literatura especializada, a vida pessoal do próprio pesquisador. Os possíveis conflitos entre tais instâncias expressam a complexidade implicada no fazer científico cotidiano. Também mostram um trabalho atesanal constante de aproximação e estranhamento com o objeto de investigação, que coloca o pesquisador inevitavelmente em uma relação com os demais agentes do campo científico.

O ofício da pesquisa científica é construído, por natureza, a partir de interlocuções – é este aspecto dialógico que constitui o escopo desta seção. O desenvolvimento do campo científico, no que tange à produção de conhecimento, historicamente coloca diferentes pesquisadores em interação uns com os outros. A produção científica, a circulação de seus bens e o consumo desses produtos da ciência são processos inerentes à atividade investigativa e, em conjunto, constituem um ciclo capaz de explicitar o estabelecimento de redes tácitas para a construção deste tipo específico de saber. O entendimento da ciência como prática social pode nos auxiliar a compreender que o ofício daqueles que trabalham com a produção do conhecimento científico se dá necessariamente em relação social, ou seja, na relação com o outro.

Segundo Connell (2019), a pesquisa científica é necessariamente um processo social coletivo: não se circunscreve, como muitas vezes o senso comum propaga, a uma mente genial de um único indivíduo. Ao contrário, é assentada em um corpo de conhecimento compartilhado por sua comunidade. Essa mesma autora exemplifica essa questão com a feitura de uma tese de doutorado, que inevitavelmente parece *a priori* um trabalho solitário e puramente individual, mas que na verdade se materializa por meio de relações em grupos de pesquisa, de um compartilhar com diferentes pesquisadores (colegas, professores e orientador) e de um aprendizado tácito das agendas e das regras do campo científico no qual o doutorando está inserido.

O diálogo e a colaboração estão, pois, no gérmen da prática científica. Se, por um lado, até nos momentos em que enxergamos uma espécie de solidão na atividade científica – leituras, fichamentos, construções textuais, etc. – estamos diante de incontáveis interlocuções com o conhecimento especializado que nos antecede (é precisamente por isso

que realizamos revisões de literatura), por outro, a percepção da importância desse caráter dialógico foi ganhando centralidade no campo acadêmico por meio da institucionalização e da consolidação daquilo que denominamos redes de pesquisa.

Para António Nóvoa, “Não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança” (2015, p. 16) e, nesse sentido, ratificam-se os seguintes elementos do ofício do pesquisador: i) o trabalho coletivo, uma vez que até o mais solitário dos trabalhos no campo científico é originado a partir de um diálogo com a literatura e, portanto, com os pares de um mesmo domínio do conhecimento; ii) a dimensão intergeracional, que se faz presente na relação educativa que está tacitamente colocada no diálogo com pesquisadores mais experientes – aqueles que nos rodeiam numa mesma instituição, e aqueles com quem estabelecemos contato por meio de suas produções científicas –; iii) os encontros, os quais são efetivados com os pares, com a literatura, com o objeto, com os materiais ou *corpus* de dados e, em última instância, consigo mesmo (NÓVOA, 2015); e, por fim, iv) o caráter público, e aqui temos um grande embate colocado a nível internacional, no sentido do acesso aberto às produções científicas. Pelo que pode-se afirmar, os movimentos de privatização dessa produção têm desembocado em novas formas de mercantilização da ciência, em função de interesses corporativos (CONNELL, 2019), dentre as quais destacamos a multiplicação de periódicos e agências que cobram pelo acesso a artigos científicos.

E, do ponto de vista da consolidação desse caráter colaborativo em que se baseia o conhecimento científico, as redes de pesquisa acabam expressando um ponto alto no processo de mundialização da ciência – sem esquecer as desigualdades na economia do conhecimento, que ratifica a divisão entre Norte e Sul global também no campo científico. Na prática, tais redes de colaboração materializam aproximações, em torno de temas e objetos, entre diferentes pesquisadores e seus respectivos grupos de pesquisa. Para Leite (2014), essa colaboração resulta em investigação, produção, escrita e publicação em regime de colaboração, o que desemboca em movimentos de expansão do conhecimento e na criação de comunidades cada vez mais diversificadas. A ciência, então, desenvolve-se nessas tramas dialógicas que se consolidam a partir das redes de colaboração criadas pelos/as cientistas (ADAMS, 2012).

O que a consolidação dessas redes significa para a área da Educação e, mais especificamente, para o campo da pesquisa sobre política educacional? Compreendo que significa a maturidade do campo, de seus pesquisadores e, sobretudo, a necessidade de diálogo para compreender de forma aprofundada, comparada e diversificada as questões subjacentes às relações entre sociedade, Estado e educação. Enveredemos, pois, pela reflexão em torno do que essas redes representam quando estamos a falar do cenário

amazônico.

REDES DE PESQUISA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA

A educação, enquanto prática e política social, é tomada como um dos principais objetos de investigação em rede ao redor do mundo. Isso se deve a uma interseção entre os campos político e científico, que compreenderam a partir da Modernidade o potencial das análises comparadas para propor e para avaliar as políticas educacionais. Se do ponto de vista da política educacional tais redes geralmente desembocam em movimentos de “transplante” de modelos estrangeiros para o interior de um sistema de ensino localizado histórica e geograficamente, do ponto de vista das redes de colaboração no campo científico foram exatamente essas redes os germens do debate em torno do colonialismo na Academia.

Nesse sentido, compreendendo a relevância das redes de pesquisa para o avanço propriamente dito da ciência e para a formação dos/as pesquisadores/as, destacamos aqui o poder de contra-hegemonia que pode se desenhar a partir dessas redes. Se, conforme assevera Connell (2019), a economia do conhecimento é, a exemplo da economia material, altamente mundializada e desigual, o estabelecimento de redes de pesquisa pode ser um dos caminhos para combater os resquícios do colonialismo do conhecimento.

Os/as pesquisadores/as da periferia do campo científico global veem-se quase que diariamente obrigados a utilizar as “teorias do Norte”, adaptar seu trabalho, suas instituições, seus currículos e suas formas de construir e publicar conhecimentos científicos às relações competitivas globais – o uso da língua inglesa de forma generalizada em todo o mundo quando se trata de publicações científicas pode servir aqui de expressão desses processos. Nesse sentido, as consequências da globalização são sentidas, na periferia do campo científico, como uma espécie de “ressaca” dos velhos impérios econômicos (CONNELL, 2019).

As redes de pesquisa no sentido Sul-Sul, por sua vez, partem de uma luta contra esse cenário de reprodução das desigualdades entre centro e periferia na ciência. Por isso, a construção e a consolidação de redes de pesquisa entre instituições localizadas na região Norte do Brasil constituem um posicionamento importante no interior do campo acadêmico. Isso representa não apenas a maturidade de nossa capacidade instalada para a ciência, tecnologia e inovação – que contou certamente com o avanço do Ensino Superior e da formação nos níveis mais altos, além das agências, órgãos e instituições de pesquisa e de fomento à ciência na região –, mas, sobretudo, representa a potência no sentido do estabelecimento de laços e diálogos acadêmicos com agentes que vivem e são fruto da

região amazônica e de suas particularidades. A educação, por sua vez, passa, com essas redes, a ser encarada na sua especificidade histórica, cultural, política, social e material, isso significa uma ampliação das possibilidades de rompimento com as receitas prontas e fabricadas a despeito da realidade brasileira e amazônica.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

O segundo elemento que pretendemos discutir aqui diz respeito aos principais desafios que se colocam para o ofício dos pesquisadores e pesquisadoras que atuam no campo das políticas educacionais. Evidenciaremos como alguns dos desafios que destacamos não são exclusivos do nosso campo de investigação de forma restrita, ao passo que se ligam mais largamente às questões de nossa época que têm se colocado como entraves para o campo científico e consequentemente para os próprios cientistas.

Ocupar-nos-emos de cinco desafios que se colocam como imperativos na atualidade ao refletirmos sobre o ofício dos/as pesquisadores/as, especialmente no cenário brasileiro. Os desafios vão desde a formação desses sujeitos no interior das instituições de Ensino Superior até a antinomia entre ciência e pós-verdade que tem marcado os últimos anos no país e no mundo.

FORMAÇÃO CIENTÍFICA

A formação para a pesquisa científica requer experiência na primeira pessoa. Isso significa que na pedagogia da investigação a razão epistemológica não é simplesmente incorporada dos livros e dos manuais de metodologia. Ao contrário, ela é construída paulatina e juntamente com a formação do/a pesquisador/a. Desse modo,

À tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 14).

Se, com base no pensamento de Bachelard, o fato científico é conquistado, construído e constatado, é com uma formação com base na autonomia intelectual que podemos garantir a materialização de pesquisas em política educacional que levem em consideração esse ponto de partida, superando a simples reprodução de modelos analíticos que, em muitos casos, cerceia a criatividade e a invenção – elementos tão importantes na construção do conhecimento científico.

Para além disso, sabendo que a formação dos pesquisadores/as se dá dentro e fora da sala de aula – ou seja, os demais espaços da universidade são tão importantes para essa formação quanto as salas de aula –, a ensinância para o ofício da pesquisa envolve ainda uma multiplicidade de vivências e envolvimento no ensino superior, dos corredores, laboratórios, grupos e núcleos de pesquisa até os espaços de convivência cotidiana. Todos esses espaços possibilitam ao estudante uma compreensão do *habitus* acadêmico. Contudo, as condições atuais desses sujeitos demonstram as limitações a que assistimos. Elas vêm se aprofundando dia a dia para esse grupo, conforme demonstraremos no próximo desafio.

PESQUISADORES/AS DE CARNE E OSSO

O prestígio das universidades em diferentes partes do mundo advém em grande medida do trabalho dos pesquisadores e pesquisadoras – da iniciação científica ao pós-doutorado. No entanto, ao redor do mundo, a força de trabalho da ciência é, majoritariamente, marcada por relações precárias de trabalho (CONNELL, 2019). Indo além do estereótipo do senso comum sobre os intelectuais, o que define esse profissional é seu trabalho no cotidiano das universidades, nos grupos de pesquisa, redes de colaboração, nas revistas, nos eventos, nas agências de fomento e demais espaços de construção e disseminação do conhecimento científico. Por outro lado, em quase totalidade do globo, a grande massa de pesquisadores, ou seja, os trabalhadores da ciência – representada sobretudo pelos estudantes – enfrenta desafios diários sobre suas condições de vida e de trabalho.

Estamos a falar de pesquisadores de carne e osso, que, em seu processo formativo e profissional, lidam com as incertezas da continuidade [ou não] dos recursos, com ambientes inadequados, com complexas relações de poder com seus pares dentro da Academia, além de questões pessoais que nos falam, afinal, das condições materiais e subjetivas nas quais as pesquisas e a formação desses sujeitos se efetivam. A pandemia de Covid-19 é um exemplo extremo de momento de inflexão no processo formativo de nossos pesquisadores da graduação e da pós-graduação: os estudantes viram suas vidas e suas pesquisas virarem de cabeça para baixo, e os processos de adequação dos projetos de pesquisa demonstra um dos grandes desafios que se colocaram para esse campo nos últimos dois anos.

ECONOMIA GLOBAL DO CONHECIMENTO

A mundialização da ciência, decorrente do que chamamos de globalização, encontra terreno fértil nas Ciências Humanas e Sociais, sobretudo nas teorias sobre a sociedade do conhecimento, ou a sociedade da informação, ou mesmo nos debates sobre

a internacionalização do conhecimento e dos sistemas educativos. No entanto, como elemento contraditório a essa perspectiva da mundialização, temos a ratificação das desigualdades entre diferentes nações, universidades e pesquisadores/as em termos de posições e hierarquias no campo científico.

O trabalho de pesquisa, nesse contexto de uma economia global do conhecimento, encontra-se mais dividido do que nunca. Estamos a falar de uma divisão internacional do trabalho que se coloca no campo científico: nos termos de Connell (2019), pensando a ciência, as atuais colônias funcionam como verdadeiras minas de dados, enquanto a produção de conhecimento e a exportação de grandes intelectuais [quase sempre homens, brancos, mais velhos, oriundos do Norte global] ficam a cargo das atuais metrópoles da ciência.

Temos, então, uma confirmação da hegemonia do Norte, em detrimento dos conhecimentos produzidos no Sul global, e aqui o Brasil e as regiões Norte e amazônica se encontram. Tendemos a uma europeização de nossas pesquisas, de nossos currículos, de nossas epistemologias, de nossos olhares. Alguns movimentos contra-hegemônicos emergem. E aqui podemos citar o caso do México, que passou a enxergar suas universidades como ferramentas de desenvolvimento social e símbolo de orgulho nacional nas últimas décadas, quebrando algumas barreiras nessa relação centro/periferia.

Nessa esteira da economia global do conhecimento, temos ainda a expansão do setor privado como um modelo de negócio altamente lucrativo ao redor do mundo – a América Latina experimentou um incremento assombroso nas últimas décadas, combinado com recuos do financiamento das instituições públicas.

PRODUZIR CONHECIMENTOS NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

As críticas em torno da produção de conhecimento no campo das políticas educacionais têm revelado as necessidades de avanços no âmbito da relação com a teoria, com as abordagens de pesquisa e também com os próprios dados produzidos nas investigações (MAINARDES; TELLO, 2016). Pontuarei aqui algumas questões que têm se colocado como entraves em diferentes momentos das pesquisas nesse campo:

- Perspectiva essencialista: acaba conduzindo a uma sociodiceia para explicar as relações e as configurações sociais. Por isso, com base em uma filosofia essencialista e em um homem social universal (com uma natureza humana também universal), impede-nos de correlacionar esse debate com a cultura e com o sistema de relações de determinado momento histórico. As políticas educacionais entram, nessa perspectiva, como um produto dessa essência humana, impedindo uma percepção das lutas que estão na base das políticas públicas;

- Tendência do profetismo: no âmbito das políticas públicas, há que se ter cuidado para não confundirmos estudos e análises prognósticas (que reúnem um conjunto de elementos do passado e do presente para traçar possíveis linhas e caminhos de ação) com as tendências proféticas que, por vezes, permeiam nosso campo de pesquisa;
- Empirismo ou racionalismo radicais: aqui se pretende pontuar a importância de rompermos com o realismo ingênuo nas nossas pesquisas. Lembremos que o real nunca toma a iniciativa. Somos nós pesquisadores/as quem questionamos a sociedade e, munidos de epistemologias, teorias, técnicas e instrumentos, construímos nossos objetos de pesquisa – a dialética da razão e da experiência pode nos ajudar em nossas pesquisas sobre as políticas educacionais;
- Perspectiva estática da relação Sociedade/Estado: muitas vezes repetimos fórmulas prontas e paramos por aí, a exemplo de “políticas públicas é o Estado em ação”. Essa afirmação estereotipada não nos permite aprofundar o debate e compreender que o Estado não é o mesmo em todos os panoramas de época. Suas tipologias e seus direcionamentos são dinâmicos (e estão, inclusive, em disputa no campo científico, no sentido de sua nomeação – liberal, neoliberal, pós-neoliberal são exemplos dessa disputa) (BROWN, 2019). Complexificando essa fórmula, temos que Estado e Sociedade Civil se interligam mais do que imaginamos e, mais importante do que isso, as políticas públicas são sempre fruto de lutas sociais.

PÓS-VERDADE, NEGACIONISMO E O AFASTAMENTO ENTRE CIÊNCIA E POLÍTICA

Por fim, vale a pena tratar brevemente de um dos principais desafios que temos enfrentado no Brasil e em outras latitudes, a questão da pós-verdade e suas implicações para a ciência. O ofuscamento dos fatos e o abandono dos padrões probatórios de raciocínio são expressões do que estamos a chamar de “pós-verdade”. Em outras palavras, estamos diante de um momento em que os fatos e a verdade passaram a ser relegados para um segundo plano nas explicações para o que está a acontecer no mundo (MCINTYRE, 2018).

As consequências disso para a ciência e para os pesquisadores têm sido vislumbradas cotidianamente a partir de um florescimento de movimentos negacionistas, que se estendem das teorias da Terra plana aos antivacinas. As universidades, a mídia e os jornalistas, a escola, enfim, quaisquer segmentos que trabalhem com base nos fatos e no conhecimento científico passaram a sofrer ataques grosseiros e fundamentados em narrativas desvinculadas da objetividade dos fatos.

Para McIntyre (2018) e McComiskey (2017), o combate ao conhecimento científico tem se dado, na era da pós-verdade, a partir de guerras de narrativas, baseadas em argumentos apaixonados, *fake news* e em *gaps* educacionais, da escola à universidade, em

todo o mundo. Nesse sentido, um dos elementos que a Modernidade consolidou no campo das pesquisas que lidam com políticas públicas passa a ser colocado em xeque: a ideia de que a racionalidade científica, expressa nos resultados das investigações científicas, deveria servir de base para a construção e acompanhamento das políticas.

Nesse cenário, estamos diante de novas reformas e políticas educacionais que se afastam dessa racionalidade, implicando um novo desafio ao nosso campo: compreender as bases e as novas racionalidade que têm servido de base para os governos negacionistas a níveis local, nacional e internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “pedagogia da pesquisa”, assim denominada por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), passa pela compreensão de que o ensino da pesquisa requer experiência em primeira pessoa, a qual deve ser marcada pela inseparabilidade entre teoria, empiria e técnica. Nesse sentido, o contato com o outro – que, na prática ocorre desde os autores que lemos, até os nossos pares mais próximos – ratifica a importância do estabelecimento de redes de colaboração no cenário contemporâneo no campo cietífico.

Concordamos com Hissa, ao afirmar que “[...] o mundo sob leitura é feito de vozes. Essas vozes expressam desejos, valores, faltas, frustrações e vontade de transformação do mundo” (2013, p. 40). As vozes que emergem da pesquisa sobre política educacional são plurais e nos falam de múltiplas experiências no sentido epistemológico propriamente dito, ou seja, dos caminhos percorridos para a construção do conhecimento científico desse campo. Pensar as redes de pesquisa em política educacional, por sua vez, permitiu-nos entender seus limites (levando-se em consideração as desigualdades de uma economia do conhecimento mundializada) e suas potencialidades (no sentido da luta contra-hegemônica no âmbito da ciência).

Compreendemos, ademais, que as redes de pesquisa em Educação e em Política Educacional na região Norte do Brasil constituem caminhos interessantes para responder aos cinco desafios que apresentamos neste capítulo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Jonathan. The rise of research networks. *Nature*, London, v. 490, p. 335-336, out. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude.; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo:** preliminares epistemológicas. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONNELL, Raewyn. **The good university**: what universities actually do and why it's time for radical change. London: Zed Books Ltd., 2019.

HISSA, Cássio. **Entrenotas**: Compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LEITE, Denise. Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 773-788, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8FhJyzWpYWSghQsSJgp75Qk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Phoenix, v. 24, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450075.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MCCOMISKEY, Bruce. **Post-truth rhetoric and composition**. Utah: Utah State University Press, 2017.

MCINTYRE, Lee. **Post truth**. Cambridge, MA: MIT Press, 2018.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Braga, v. 2, n. 3, p. 13-22, 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 19(1):5-13, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2610/1908>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SILVA, Camila Ferreira da; ALVES, Mariana Gaio. As aspirações dos aprendizes: doutorandos em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 280-308, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-280.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Pronta Grossa, v. 1, n. 1, p. 75-89, jan./jun. 2016.

YUDOF, Mark et al. Educational Policy and the Law. **MSU Legal Studies Research Paper**, East Lansing/Michigan State University, p. 9-15, jun. 2011.

UNIVERSIDADE E TRABALHO NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA PARAENSE

João Batista do Carmo Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A experiência de produzir um texto a partir de uma palestra guarda um conjunto de especificidades que eu não havia vivenciado ainda. Além dessa especificidade, soma-se a excepcionalidade de essa palestra ter sido realizada remotamente, via internet, devido à necessidade de isolamento social, no período, por causa da pandemia de covid-19. Nesse sentido, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) pelo convite para participar do *IV Colóquio da Linha de Pesquisa Políticas e Sociedades*, onde pude socializar as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia, e também dialogar sobre tema tão relevante para a Universidade, para os trabalhadores e para a sociedade de um modo geral.

Este texto está estruturado em três partes, devidamente integradas para compor a argumentação sobre a relação entre universidade e trabalho. Na primeira parte, foram realizadas reflexões conceituais sobre a temática proposta; na segunda parte, analisaram-se os desafios da interiorização da universidade pública na Amazônia paraense, e, na terceira parte, aprofundaram-se as reflexões sobre a universidade popular como alternativa para a formação dos trabalhadores na Amazônia paraense.

REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E TRABALHO

As mudanças não nascem do novo. Elas nascem, segundo Frigotto (2010), de uma dialética de superação das velhas estruturas e das velhas relações, e, a partir disso, vai se construindo o novo. Tais mudanças podem ser percebidas na trajetória da universidade e nos seus entrelaçamentos com o mundo do trabalho, cujo movimento é significativo e sempre esteve presente no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), Unidade Regional da Universidade Federal do Pará (UFPA), que resulta do processo dialético de enfrentamento das velhas estruturas e da construção de novas relações entre

universidade e trabalho¹.

Dessa forma, precisamos considerar que o trabalho, enquanto

[...] processo pelo qual o homem entra em relação com as condições objetivas de sua produção, e por sua ação – conjuntamente com os demais homens – transforma e modifica a natureza para produzir-se e reproduzir-se, fundamento do conhecimento humano e princípio educativo, transfigura-se – sob as condições capitalistas – numa mercadoria força de trabalho, trabalho assalariado. De elemento que possui a peculiaridade histórica do ser homem, isto é, de elemento que constitui o devir humano, reduz-se a uma ocupação, um emprego, uma ação alienada. E o homem, que é ao mesmo tempo natureza, indivíduo e, sobretudo, relação social, que pelo trabalho não só faz cultura, mas faz a si mesmo, fica reduzido a uma abstração – homo economicus racional – cujas as características genéricas, universais e a-históricas são a racionalidade, o individualismo e o egoísmo (FRIGOTTO, 2010, p. 243).

Portanto, ao considerar que o homem é “natureza, indivíduo e, sobretudo, relação social” e que por meio do trabalho “faz a si mesmo”, cabe-nos indagar: quais seriam as possibilidades de inter-relação entre universidade e trabalho? Quais têm sido os desafios para o processo de interiorização da universidade no âmbito das políticas públicas educacionais vivenciadas hoje em um contexto de pobreza experienciado em um país extremamente desigual e elitista?

Para analisar, inicialmente, essa temática da inter-relação entre universidade e trabalho, partimos da perspectiva de Santos (2021), para quem a universidade é um campo de disputa social. Se a universidade carrega, no seu interior, todas as contradições da estrutura da sociedade que a constrói – e na qual ela está inserida –, é de se esperar que abarque diferentes perspectivas sociais; e, em seu processo de interiorização, na realidade específica da região amazônica, isso tem sido um grande desafio, sobretudo se considerarmos que a própria universidade se ergue sob a lógica do capitalismo.

Desse modo, levando-se em conta as características da Amazônia, erigir uma universidade pública e gratuita, além de garantir sua presença efetiva na maior parte dessa região, coloca-se como um grande desafio.

A fim de consubstanciarmos essa reflexão, vamos considerar três aspectos desse movimento: o atual contexto da universidade; as políticas públicas que têm sido implementadas no Brasil (o REUNI, o PNAES e a política de cotas); as implicações dessas políticas no campo da interiorização, observando, em particular, as especificidades da UFPA.

Logo, partindo desses aspectos, teremos condições de refletir sobre a natureza da universidade que se tem hoje, mas também sobre que universidade se quer ou se precisa;

1. Foram esses movimentos que, coletivamente, geraram as condições para que houvesse a presença de instituições universitárias na região. Nesse sentido, os trabalhadores são protagonistas desse movimento e estão muito bem representados por uma série de instituições que têm participado desse diálogo com a universidade.

para isso, é preciso compreender o papel que ela tem desempenhado e qual é a sua configuração no espaço amazônico, a partir das demandas que lhe são apresentadas.

A universidade é, para Cunha (2007), uma “organização administrativa-pedagógica própria do ensino superior”, constituindo-se como uma instituição *sui generis* essencial para o desenvolvimento de um país.

Outra perspectiva sobre a natureza da universidade é apresentada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº. 9.394/96), em seu Artigo 52:

[...] as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A universidade é uma instituição que existe há séculos e, ao longo da história, ela se multiplicou por diversos países do mundo. Por exemplo, na Argentina, a Universidade de Buenos Aires foi criada em 1821. Já no Uruguai, a Universidade do Trabalho foi fundada em 1878. No Brasil, a implantação da primeira universidade, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, aconteceu somente no início do século XX. Desse modo, quando se analisa essa dinâmica de surgimento e estruturação da universidade no Brasil, percebe-se, conforme demonstra Cunha (2007), uma instituição muito tardia.

Esse fator revela a grande dificuldade que a universidade ainda encontra no sentido de se firmar e estruturar, do ponto de vista de vir a atender à demanda que a sociedade lhe apresenta. Analisando-se a dinâmica acadêmica da Universidade de Buenos Aires e da Universidade do Trabalho, percebe-se que elas estão em processo de amadurecimento e de consolidação, no sentido de poder dialogar com as demandas que lhes são postas. Além disso, podem oferecer uma estrutura acadêmica muito mais consolidada, o que ainda constitui um grande desafio para as universidades no Brasil.

Para melhor compreender a natureza da universidade brasileira, destacamos três características relacionadas ao Ensino Superior no país. A primeira característica é que se trata de um ensino não universitário, ou seja, a maioria das vagas é oferecida em faculdades e não em universidades. A segunda é que a maior parte da oferta de vagas no Ensino Superior brasileiro é feita pela iniciativa privada. E a terceira característica está relacionada ao ensino em si.

Em relação ao ensino não universitário, podemos observar que as lutas têm sido no sentido de fortalecer a universidade pública, entendendo que uma orientação não universitária, privada e centrada no ensino não atende à luta histórica dos trabalhadores,

representados pelos movimentos sociais em defesa do desenvolvimento. Cada vez mais tem-se defendido a universidade pública, estruturada e fortalecida em torno do ensino, da pesquisa e da extensão². E, segundo Severino, uma formação universitária deve estar centrada em uma formação profissional, científica e cidadã.

Essas características têm justificado a necessidade da realização de investigação sobre a formação nas universidades, considerando que sua estrutura de organização acadêmica interna constitui-se no mais alto nível de organização acadêmica do Ensino superior, conforme o **Decreto N.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Em nível intermediário, encontramos os centros universitários e, em nível mais abaixo, encontramos as faculdades. Nesse sentido, as universidades se estruturam a partir da possibilidade de uma formação mais sólida.

Quando se analisa o investimento pífio em pesquisa no Brasil, no governo do atual presidente, que tem cortado o orçamento principalmente do CNPq e da CAPES, que são agências de fomento da pesquisa, situação agravada também pelo contexto de pandemia, impõe-se um desafio ainda maior para as universidades públicas: fortalecer as ações universitárias e dos centros de pesquisa mesmo diante de um cenário de cortes orçamentários, em um dos momentos mais necessários da história recente.

O contexto que as universidades brasileiras vivenciam hoje é mais favorável para que façam esse enfrentamento, principalmente no sentido de buscar estratégias para expandir. Hoje, o Brasil dispõe de 69 universidades federais, 40 universidades estaduais e 25 universidades municipais. Esse conjunto de instituições, dada a sua característica de organização acadêmica, vive profundas dificuldades por conta dessa falta de investimentos. Então, resta refletir quais seriam as estratégias de investimentos e enfrentamentos nesse contexto.

São necessárias, antes de tudo, políticas públicas e uma legislação mais rigorosa em relação aos níveis de organização acadêmica superior. Precisa-se de um plano de metas, em um período de médio e longo prazo, que possa exigir, principalmente, das faculdades privadas, investimentos no corpo docente, na pesquisa e na extensão, a fim de que se possa ir, aos poucos, reestruturando a qualidade do Ensino Superior. Essa é uma realidade que precisa ser alocada e instituída dentro da esfera privada, espaço esse de diplomação a baixo custo.

Já o segundo aspecto está relacionado às políticas públicas que têm sido implementadas no Brasil.

A primeira política que destacamos é a do Programa de Apoio a Planos de

2. Neste ponto, abrimos um parêntese e perguntamos: Por que investigar a categoria universidade? Quanto a essa questão, cabe ressaltar que as características de uma formação fundamentada no ensino, pesquisa e extensão não estão presentes nas faculdades nem nos centros superiores.

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto N.º 6.096/2007. Esse programa foi extremamente importante no sentido de gerar possibilidades de investimentos nas universidades federais, por meio do aumento do número de vagas de professores e técnicos e pelo investimento em infraestrutura, o que contribui significativamente para o processo de fortalecimento das instituições. Isso gerou as possibilidades para que essas universidades pudessem ampliar o número de vagas e o seu processo de interiorização. Trata-se de uma política estruturante para as universidades federais, pois, quando se amplia o número de vagas, tem-se um público maior de alunos, diversificado e oriundo das camadas mais empobrecidas da sociedade. Isso traz, para o interior da universidade, um conjunto de desafios originados no acesso e na permanência desses estudantes.

A segunda política é o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Trata-se de uma política importante para manter o processo de expansão e interiorização das universidades, gerando condições para que muitos alunos tivessem bolsas e garantindo a sua permanência nas universidades.

A terceira política muito importante é a política de cotas, criada pela Lei N.º 12.711/2012, que prevê a reserva de vagas das universidades e também dos institutos federais de ensino aos estudantes de escolas públicas, ampliando as possibilidades de acesso, o que estimula, também, a reserva de vagas para alunos de baixa renda, negros, pardos, indígenas e alunos com deficiência.

Tudo isso constitui materialização de um conjunto de políticas e de lutas históricas que vêm sendo colocadas no interior da universidade, a fim de que esta possa se tornar cada vez mais democrática, mais inclusiva. Esse contexto abre a possibilidade para as universidades públicas ampliarem o seu processo de interiorização, como o fez, por exemplo, a UFPA, que atualmente possui 12 *campi*, que atendem a mais de 60 municípios paraenses, dialogando, assim, com várias regiões do estado do Pará. Nesse contexto, o Campus de Cametá, a partir desse conjunto de políticas, consegue, inclusive, como uma Unidade Regional, expandir-se para além da sua cidade sede e englobar os municípios de Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Baião, constituindo, assim, quatro polos universitários, o que fortalece ainda mais as ações da universidade.

DESAFIOS DA INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA PARAENSE

É necessário também refletir sobre qual é a agenda da universidade no espaço amazônico paraense no bojo da relação entre a universidade e trabalho. Esse tipo de questionamento provoca, ainda, o seguinte problema: qual é a pauta da universidade no

que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão?

Como possibilidade de resposta, a pauta da universidade deve ser sempre a do interesse público – referindo-se aqui à Universidade Pública. Portanto, o interesse público nessa região passa, necessariamente, pelo debate sobre trabalho e educação. Não dá para aceitar o atual modelo de desenvolvimento da região, que não deixa absolutamente nada de retorno positivo aos povos das populações tradicionais. Então, é justamente nesse sentido que se precisa pensar em outros modelos de desenvolvimento.

Trata-se, portanto, de uma pauta de interesse público, de interesse pelo debate sobre a formação dos trabalhadores e de seus filhos, do debate pela cidadania. Essa perspectiva não aceita a redução implementada dentro da lógica do neoliberalismo, que pensa a inserção social por meio do consumo, nem concorda com isso, pois a pauta pública aponta na perspectiva da defesa de direitos, e não de sua retirada.

Levando-se em conta essas questões, as perguntas iniciais que se pode fazer são: de qual universidade se está falando? Qual a universidade que se tem? Qual a universidade que os trabalhadores querem? Qual a universidade que os trabalhadores precisam?

Há várias outras indagações, mas seria prudente iniciar pelas acima dispostas, trazendo o próprio Luiz Antônio Cunha (1989) para refletir sobre elas. O referido autor dispõe: qual a universidade que nós temos? É uma universidade enquanto uma instituição organizada para produzir conhecimento. Organizada para formar profissionais capazes de produzir ciência e tecnologia, e que, portanto, possa ajudar no desenvolvimento de determinada nação.

A universidade é uma instituição que existe a mais de mil anos no mundo, portanto, milenar. No Brasil, conforme o próprio Luiz Antônio Cunha (2007) coloca, é uma instituição tardia, tendo pouco mais de cem anos. No que diz respeito à realidade do estado do Pará, a UFPA tem, especificamente, pouco mais de sessenta anos. No caso ainda mais específico do Campus de Cametá, esse completa, em 2022, trinta e cinco anos; isso demonstra que ainda há muito para avançar, apropriar e contribuir para junto aos movimentos sociais, além de atender à pauta dos trabalhadores desta região.

Para compreender de qual universidade se está falando, retomamos a ideia de Santos (2020), para quem a universidade é um campo social de disputas, pois, é preciso entender, antes de mais nada, que se está dentro de um campo de disputa social, ou seja, as universidades de um modo geral – e as universidades públicas, de um modo específico – não podem ser pensadas fora dessa ideia. Então, vive-se em um espaço de contradições.

A universidade, com vimos, carrega, no seu interior, todas as contradições da estrutura da sociedade que a cria, ou seja, a partir da lógica de uma sociedade capitalista. Portanto, todas as contradições dessa sociedade se explicitam nas relações internas da

produção do conhecimento, no processo de gestão e no processo de disputa sobre o conhecimento, porque não se pode pensar, também, o conhecimento como algo neutro produzido pela universidade.

Assim, a universidade, segundo Severino (2006), é entendida como produtora de conhecimento, de ciência e tecnologia. Isso não pode, contudo, acontecer desvinculado dos interesses público, de modo que é tão importante o diálogo com os trabalhadores.

Nesse sentido, qual é o modelo de universidade que interessa aos trabalhadores? Essa é uma questão que precisa ser pensada. Os estudos demonstram que existem vários modelos de universidade, e aqui cabe destacar alguns, focando-se principalmente nas universidades públicas federais, como a UFPa, que é centrada no tripé ensino, pesquisa e extensão, conforme estabelece o artigo 207 da Constituição Federal.

Além do modelo institucional das universidades públicas federais, há outro modelo, o das universidades privadas, em número bem menor. Entretanto, dentro dos diversos níveis de organização superior, o maior número de matrículas está justamente dentro da área do setor privado – em torno de 70% (setenta por cento) das vagas. De cada 100 (cem) alunos, mais de 70 (setenta) estão nas instituições privadas, fazendo um esforço extraordinário para pagar esses cursos superiores.

Essas universidades privadas, conforme descrito acima, abrigam um número muito grande de alunos, e muitas delas constituem verdadeiros conglomerados nacionais, com investimentos internacionais. Trata-se de um mercado que se colocou, no Brasil, com extrema força no campo da educação superior. Outro tipo de universidade, também nessa linha do atendimento da demanda do capital, é a universidade corporativa. Todas as grandes corporações, as grandes empresas, hoje, no Brasil e no mundo, estão criando as suas próprias universidades, no sentido de formar profissionais totalmente alinhados com a sua filosofia, com a sua concepção de formação do trabalhador.

Nesse contexto, pode-se perceber que, por dentro desses três modelos, existem disputas de diferentes concepções sobre a formação do trabalhador. Mas ainda é possível mencionar outros dois modelos institucionais de universidade no Brasil: a universidade tecnológica³ e a universidade dos movimentos sociais. Esse último é um modelo contrahegemônico, que passa a ser construído nos últimos anos no Brasil e no mundo, no sentido de poder pensar uma relação mais estreita com o processo de formação do trabalhador, ligado aos interesses dos trabalhadores e à concepção de formação do trabalhador, sintonizando-se à percepção dos movimentos sociais.

Em suma, esses cinco modelos não são modelos puros. Entretanto, ajudam a pensar qual a universidade que se tem no Brasil, hoje, e qual a universidade que se quer.

3. Há uma universidade tecnológica no Paraná, que ainda é uma experiência, também, de formação de trabalhadores voltados para a área da tecnologia.

Pode-se dizer, por fim, que há universidades mais ligadas aos interesses do capital, e outras mais ligadas aos interesses dos trabalhadores. Desse modo, como se poderia estar pensando em alternativas, por exemplo, de atender ou se aproximar, cada vez mais, uma concepção de universidade ligada aos movimentos sociais, aos interesses dos trabalhadores e, portanto, mais ligada aos interesses públicos. Esses são diversos desafios institucionais existentes no momento.

A UNIVERSIDADE POPULAR COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AMAZÔNIA PARAENSE

Todos esses desafios se colocam no diálogo entre universidade e trabalho, o que não é algo que provoque respostas imediatas para todos, nem através da própria universidade. Necessita-se ampliar esses canais de diálogo. E o primeiro passo é extremamente importante, no sentido de institucionalizar essa discussão. Os trabalhadores apresentam, também, algumas demandas para a universidade, e eles querem uma universidade cada vez mais pública, a partir do que é necessário investimentos públicos. Mas o atual governo federal tem executado cortes profundos no orçamento das universidades públicas, provocando uma enorme crise financeira nas instituições, principalmente no contexto da pandemia. Quando houver o efetivo retorno para as atividades presenciais, essa crise será enfrentada ainda mais intensamente. Então, a perspectiva dos trabalhadores para que haja mais universidades públicas e que tenham, cada vez mais, investimento público, tem o objetivo de ampliar também a autonomia, democracia e inclusão universitária.

Tal diálogo com os trabalhadores fortalece o laço de pertencimento da universidade pública e ajuda na luta por sua autonomia, que se dá dentro de uma relação com o Estado, por meio de financiamento público, mas, ao mesmo tempo, é necessário haver autonomia da universidade pública em relação aos governos, já que não cabe a eles ditar o que as universidades devem ou não fazer, por exemplo, em relação a pesquisas ou formas de gestão. Deve haver, portanto, autonomia científica, financeira e de gestão para essas instituições, além de democratização e perspectiva de inclusão.

Quando se pensou o Plano Nacional da Educação anterior (Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001), esse já previa que houvesse, em 2011, uma meta de 30% dos jovens na universidade. Ressalte-se que a última versão do Plano, cuja vigência vai até 2024, possui metas que seriam praticamente impossíveis de serem cumpridas pelas universidades devido aos cortes profundos que elas vêm sofrendo.

Desse modo, o diálogo com os trabalhadores é um meio de fortalecer essa luta, no sentido de provocar o enfrentamento dessa política de cortes financeiros e, assim, buscar estratégias para atingir a meta de 33% de jovens entre 18 e 24 anos inseridos nas universidades,

conforme estabelecido no atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Contudo, ainda se está muito longe desse objetivo, posto que, atualmente, o percentual de jovens nessa faixa etária, inseridos nas universidades, está em torno de 18%, o que se impõe como um desafio. O ideal seria um percentual de, pelo menos, 50%. Considerando a falta de um volume adequado de recursos, e sem uma luta coletiva e dialogada com os trabalhadores, essa é uma meta que ainda está muito distante de ser alcançada. Esse fator faz refletir sobre o que os trabalhadores têm demandado das universidades; do mesmo modo, sobre elas se tornem cada vez mais ampliadas e voltadas a uma perspectiva popular.

Uma universidade popular é aquela que dialoga com as demandas sociais, com as demandas dos saberes locais, dos problemas que a comunidade apresenta e que se abre para dialogar sobre a gestão e a estratégia de gestão com a comunidade. Essa concepção de universidade popular precisa também estar presente nas estratégias de planejamentos da universidade. Enfim, uma universidade que possa construir novos sentidos para as suas práticas educativas, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Trata-se de uma experiência que precisa ser analisada, pois aponta desafios institucionais extremamente significativos, englobando todos os modelos institucionais de universidade, principalmente no tocante às universidades públicas federais, que são espaços de pluralidade de ideias. Essa concepção precisa ser traduzida na aproximação e diálogo com os trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença na universidade de jovens trabalhadores do interior do estado, que estudaram no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), por exemplo, e que alegam ter vivenciado grandes dificuldade, enfrentado todos os desafios para concluir o Ensino Médio, agrega-se a uma sensação de felicidade, pois muitos desses jovens são a primeira pessoa de sua família a se tornar estudante de Ensino Superior. Contudo, isso demonstra o quanto a universidade continua a ser elitista.

Os trabalhadores têm um papel muito importante nessa questão. no sentido de potencializar essas ações no âmbito da universidade, que busca sempre desvelar esses processos contraditórios da organização, da gestão e dos processos produtivos. A universidade, como um todo, é inclusiva, ou seja, todo o seu processo de organização acadêmica visa ao processo de democratização e inclusão dos trabalhadores. Por isso, é tão importante haver um representante dos trabalhadores ocupando esse espaço de formação.

De outro modo, a universidade tem um papel extremamente importante, no sentido

de denunciar as políticas de reformas educacionais de cunho liberal, que estão presentes, infelizmente, nas políticas públicas, tentando subjugar a universidade e o trabalho à lógica do capital. São, portanto, diversos desafios que estão colocados. Daí a importância do diálogo entre a universidade e os trabalhadores, o que só têm a fortalecer, cada vez mais, os processos formativos. A universidade avança de forma extremamente significativa, no sentido de poder fortalecer esses laços. Como o fez o próprio Campus de Cametá da UFPA ao se articular com a luta dos trabalhadores muito participativos na região baixo Tocantins.

Não se pode esquecer de que o projeto original clássico de universidade, que é elitista, foi pensado para formar a elite dirigente de cada país. Essa é a origem da universidade mundial, da concepção de universidade. Enquanto que os trabalhadores, por outro lado, estão regidos sob outro paradigma, ligados a uma concepção de educação popular, que rompe com a lógica das relações capitalistas, ao pensar, por exemplo, projetos coletivos. A lógica do capitalismo, por sua vez, quer fortalecer projetos individualistas. Não é por acaso que grande parte dos movimentos sociais, hoje, no Brasil, passaram por um processo intenso de criminalização. Isso acontece porque os movimentos sociais trabalham nessa perspectiva de uma luta dos trabalhadores na perspectiva contra-hegemônica, no sentido de questionar e problematizar essas relações de produção capitalista.

Precisa-se, em se tratando do Campus Universitário de Cametá, de mais recursos para a implantação de mais cursos em municípios como próximos à sede, como Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajurú, Baião e Mocajuba. Para isso, necessita-se de mais recursos, de estreitar e ampliar laços para atendimento das demandas dos trabalhadores, da participação de egressos, principalmente aqueles oriundos da política de cotas.

Trata-se da construção de uma universidade pública, que é financiada com recursos públicos, e que, portanto, tem que atender aos interesses públicos.

Compreender melhor esse contexto a partir de novas pesquisas que busquem responder a questões como: onde estão os alunos que ingressam na universidade, e que são formados pela universidade pública? Que espaços estão ocupando? É uma preocupação recorrente que se apresenta, na qual se faz que cada trabalhador que passa pela universidade possa defender essa instituição em qualquer espaço onde estiverem, sejam eles espaços profissionais, sociais ou políticos.

Entretanto, a universidade como um todo atende ainda aos interesses ligados ao poder hegemônico. Isso não pode ser esquecido de forma alguma. Contudo, devem-se pensar outras formas de produção do conhecimento, pensar que a ciência não pode ser entendida como algo neutro, que existe para elucidar as problemáticas da realidade vividas e para instrumentalizar a luta política. Isso é de extrema importância na relação entre universidade e trabalho. O conhecimento produzido no interior da universidade deve-se

constituir em instrumento, a fim de potencializar a luta dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (Constituição de 1988)**. Brasília, DF: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 09 de out. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CHAUI, M. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **REUNIÃO DA ANPED**, 26, 2003, Poços de Caldas, MG.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 31)

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago., 2011.

GOMES, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Plamira (Orgs.). **Universidade e mundo do trabalho**: Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educacional Superior em Debate).

LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A. G. (Orgs.). **Universidade tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDCEFET-PR, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [online], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2011.

TEIXEIRA, L. M.; LOBO, R. A Escola Nacional Florestan Fernandes, a pedagogia da alternância e a universidade popular no Brasil. In: SANTOS, E.; MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E. **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livros, 2013.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LÓGICA INCORRIGÍVEL DO CAPITAL

Élido Santiago da Silva

INTRODUÇÃO

Aqui se manifesta a urgente a necessidade de contextualizar o avanço do processo de mercantilização do Ensino Superior no Brasil. Notando-se que ele está fundamentado no processo de sucateamento das Instituições Públicas de Ensino Superior desenrolado nos últimos anos, incrementado após a ruptura institucional provocada pelo impeachment da Presidenta Dilma.

Tem-se no Ensino Superior uma porta de saída para aspirações e expectativas de mudança da condição socioeconômica de milhões de brasileiros e, por isso, dentro da lógica capitalista, um enorme mercado a ser explorado. Assim, atrelado às ordens do mercado especulativo, o setor privado de educação superior busca ofertar um produto palatável ao gosto daqueles que estão precarizados em suas relações de trabalho. A matrícula em cursos a distância ou semipresenciais cresceu na última década, sustentada por jargões que mostravam que nesse novo modelo de graduação aligeirada seria possível cursar e, principalmente, pagar.

Porém a oferta de cursos superiores públicos, gratuitos e com qualidade reconhecida socialmente e que caminhavam rumo aos interiores do Brasil em um processo de expansão notável ainda se revelava um entrave para a dominação do “mercado” da educação superior. Era preciso contê-la. Não é possível partir para a ruptura abrupta. A atual fase do capitalismo ensaiia movimentos de concessão e não poderia apenas extinguir a Educação Superior Pública. É preciso corroê-la.

Então, ensaiam-se movimentos com discurso modernizador aos ouvidos dos incautos e que, na verdade, são processos que buscam cortar o financiamento direto às universidades federais em troca da alcunha de instituições empreendedoras e inovadoras. Essas teriam que vender produtos educacionais a um mercado consumidor já acostumado com o barato e precarizado. Alguns processos de precarização foram frustrados, entretanto, o processo de sucateamento segue em curso e ameaça as instituições federais.

Com isso, este texto tem objetivo de caracterizar o processo de mercantilização da educação superior, sustentado pela precarização das condições de oferta e manutenção da

rede federal de Ensino Superior. Para isso, o argumento será apresentado em três partes. A primeira visita a consagração da teoria do capital humano como elemento consolidador da propaganda que transforma a educação em um investimento pessoal; o segundo tópico versará sobre a noção de Educação enquanto mercadoria; e, por fim, o Estado enquanto agente da venda da mercadoria. Encerra-se o texto com a conclusão a partir dos elementos expostos.

A PROPAGANDA É A ALMA DO NEGÓCIO

Um bordão cristalizado no imaginário popular nos diz que a propaganda é a alma do negócio. O complexo hegemônico do capitalismo não pode resistir sem a burguesia, incansavelmente, alterar a alma do seu negócio. Por isso, Marx e Engels afirmam que “a burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (2017, p. 23). Ou seja, é condição sine qua non alterar a percepção da funcionalidade social das esferas de sociabilidade humana, entre elas a educação.

Por isso, o negócio precisa de novas almas ciclicamente. Renovar aquilo onde a extração de mais-valia está assentada. No atual estágio do capitalismo, a alteração está na propagação de que a maior formação escolar e/ou instrução possibilitará maior retorno financeiro ao possuidor deste bem intangível. Mesmo que isso não se demonstre com solidez empírica, essa premissa ajudou a sustentar a Teoria do Capital Humano e seus desdobramentos na política educacional em nossos tempos.

A grande propaganda do final do século XX consistia em afirmar que é possível reverter o quadro econômico de um país, região e, por fim, de indivíduos com o maciço investimento em educação, saúde e seguridade social (SCHULTZ, 1973). Esse investimento possibilitaria a livre circulação de pessoas pelo território de uma determinada nação, criando bolsões de desenvolvimento com a atração de pessoas mais qualificadas.

Entretanto, Da Silva e Da Silva alertam que:

Considerando o contexto da época, a sistematização da Teoria do Capital Humano está vinculada ao alinhamento de uma estratégia de contenção do avanço do socialismo sobre os países periféricos do capitalismo global. Porém, a crise do modelo de desenvolvimento baseado no Estado de bem-estar abriu espaço para reconfigurações nas relações do Estado com a burguesia que passara a reivindicar mais poder na determinação da sociabilidade capitalista através de mecanismos de controle propostos pelo mercado.

Assim, a Teoria do Capital Humano passou a referenciar planos nacionais de educação que pautavam o investimento que cada trabalhador poderia fazer em seu próprio capital humano, potencializá-lo e, enfim, gerar o próprio lucro. Como afirmam Bowles e Gintis (2014, p. 221): “La teoría del capital humano es una expresión de esta tendencia: ahora todos los trabajadores – a los teóricos

del capital humano les gusta señalarlo – son capitalistas.” (2020, p. 4)

Com isso, Frigotto delimita o entendimento que os adeptos da teoria do capital humano têm sobre o processo educativo e sua função sobre a produção econômica. Segundo ele, “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (2010, p. 51). Portanto, tem em si uma matriz de racionalidade instrumental que comporta uma expectativa de retorno futuro de um investimento em instrução.

Com isso, a educação é reduzida ao seu aspecto econômico. Sendo apenas valorizada quando tem função produtiva na vida do indivíduo ou do país em que ele vive. Todo engajamento social, aperfeiçoamento cultural, preservação da memória e da história e outros aspectos substantivos são eclipsados pelo cálculo instrumental que busca a projeção de resultados a partir de um nível de esforço. Ou seja, a educação faz parte de uma relação comercial. Fazendo parte da constituição de um capital humano.

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2010. p. 51).

Quando se reduz a análise ao nível de macroeconomia, fundamenta-se a estrutural meritocracia do ideário neoliberal, em que a sociedade é dividida em tipos humanos: uns que querem crescer e prosperar na sociabilidade capitalista e, por isso, são os mais aptos na competição no mercado de trabalho. Outros que não são aptos aos postos mais elevados e, por isso, são aqueles que possuem apenas a força de trabalho bruta e ocupam os postos de trabalho mal remunerados e, geralmente, em condições insalubres.

Porém, a distinção entre tipos de trabalhadores não é recente. A emblemática conversa entre Frederick Taylor e Schmidt mostra que a divisão social do trabalho já se desenhava sobre o perfil da obediência e da capacitação. Taylor repetia, em tom eloquente e convencedor, que o carregador de barras eram um “operário classificado”. Porém, o descrevia como um animal bovino e fleumático e que tudo que precisava do operário era a obediência ao método (TAYLOR, 2009). Taylor tentava o convencimento baseado em uma distinção entre classes de trabalhadores: os que são diferentes e melhores e outros que não são capazes.

Na atual etapa do capitalismo, o processo de diferenciação é baseado na expectativa de ação. A noção de capital humano traz consigo a falsa sensação de autoinvestidor ou

acionista de si mesmo. Assim, o trabalhador, sob o prisma da teoria do capital humano, é um próprio capitalista, porém, sem capital. Sobre essa formação de consciência para o trabalho do proletariado sob o capital humano, Sylvio Costa afirma:

O indivíduo moderno, que se qualificava como sujeito de direitos, transmutasse, assim, num indivíduo-microempresa: Você S/A. E é justamente por isso que a economia, desde então, já não mais se resume à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano. (COSTA, 2009. p. 177).

Portanto, esse é o perfil do novo aluno que ascende ao Ensino Superior. Um jovem ou adulto trabalhador que precisa acumular capital humano para tentar ser, nas palavras de Taylor (2009), um operário classificado. Alguém que deseja transformar sua realidade como sendo uma empresa sem capital, mas com disposição para se adaptar às constantemente mutáveis exigências do mercado de trabalho. Por outro lado, esse aluno também chega com um perfil de consumidor bem definido: é alguém que busca um serviço rápido, barato e sem contratempos. Mais uma vez, é uma personalidade baseada na racionalidade instrumental. Quer ter o mínimo de esforço e a maior recompensa possível.

Assim, a antes erudita e elitizada educação superior agora responde ao nível mais elementar do sociometabolismo do capitalismo, não escapando das contradições inerentes ao processo de exploração característico do modo de produção vigente. O Ensino Superior é mais uma mercadoria disposta ao enorme mercado consumidor que ora busca sua subsistência e ora quer poder se diferenciar para, assim quem sabe, prosperar. É mais uma mercadoria que precisa circular e ser consumida para gerar lucro ao capital.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO MERCADORIA

Uma das maiores e mais radicais críticas ao capitalismo moderno é o fetiche da mercadoria, sendo que “a circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias – o comércio – formam os pressupostos históricos a partir dos quais o capital emerge” (MARX, 2013. p. 223). O desejo incontrolável do capital tornar tudo em mercadoria não poupa nenhuma das esferas da sociabilidade humana. Se houver mercado, tudo pode virar mercadoria.

Por ser estruturante ao capital, não há como poupar a Educação de ser transformada em produto, justamente por sua relação com a própria reprodução do capitalismo enquanto modo de produção e de regulação. Marx e Engels mostram que, dentro da contradição inerente ao capital, “a burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra si mesma” (2017. p. 32). Ou seja, as relações educativas presentes na prática laboral constituem em si, formas de compreender o

processo de exploração do capitalismo.

Assim, de um lado, tem-se o trabalho enquanto princípio educativo, com o qual homens e mulheres se educam no ato de reprodução das condições materiais de vida, demonstrando uma noção ampliada de Educação, noção que pode colaborar, até mesmo, para o fim do capitalismo. De outro lado, a Educação que o capital busca ofertar em suas escolas oficiais obedece aos rituais da etapa da produção flexível, uma educação aligeirada, com pouca contextualização e que forme determinados esquemas de comportamentos tidos como adequados ao mercado de trabalho.

O canto de sereia de uma educação mais conectada com a prática e com as necessidades do mercado de trabalho atrai mais a atenção dos jovens sedentos por um posto de trabalho que mude a condição social. A raiz desse sofisma está vinculada aos pressupostos neoliberalistas da década de 1960-1970 e Peter Drucker (1986) sentenciou que a forma de aprender e ensinar nas universidades deveria compreender que o conhecimento é transitório, até mesmo, descartável, pois está vinculado apenas ao fazer prático.

Tendo por base uma sociedade dita empreendedora, Drucker afirma que é necessário que adultos continuem seus processos de aprendizagem ao longo da vida e que:

A suposição correta é que o que indivíduos aprenderam por volta dos vinte e um anos de idade começará a ficar obsoleto de cinco a dez anos mais tarde e terá que ser substituído - ou, pelo menos, renovado – por novo aprendizado, novas habilidades, novo conhecimento. (1986, p. 362)

Portanto, com a base ideológica de que o conhecimento não possui raízes sólidas ou processos racionais sistematizados e consolidados, a “sociedade do conhecimento” lançou a base para que o conhecimento universitário fosse posto em uma prateleira de consumo aos moldes do *fast-food*. Um produto com prazo de validade e escopo de aplicação limitado ao contexto prático e que precisa de constantes pacotes personalizados de atualização que, respondendo positivamente à lógica incorrigível do capital, são vendidos separadamente.

Mais uma vez, “tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar” (MARX; ENGELS, 2017, p. 23), e a necessidade de reinventar o processo de exploração e da própria organização social fez com que o mercado capitalista atacasse o caráter elitista do saber universitário e sua estrutura de produção de conhecimento. Na maior parte das instituições de Ensino Superior, o apelo pela aplicação direta de rotinas e procedimentos é a marca dos processos de reformulação curricular. O espaço acadêmico para a pesquisa e para o aprofundamento teórico está cada vez mais vinculado aos estratos da pós-graduação *stricto sensu*.

O empobrecimento conceitual pode ser a maior marca do Ensino Superior mercantilizado. Um grande grupo empresarial tem como *slogan* a frase “Aqui você pode”.

Em uma breve análise, pode-se desmembrá-la em pelo menos dois significados. O primeiro relativo ao custo das mensalidades e a facilitação na aquisição do crédito estudantil para arcar com aquelas mensalidades mais volumosas. São cursos semipresenciais ou a distância com mensalidades que ainda estão, mesmo com as dificuldades econômicas que o país atravessa, dentro de um patamar de investimento possível para as classes populares que acreditam no jargão que apenas educação formal é suficiente para mudar a realidade social de um país ainda assentado em estruturas econômicas que lembram o período colonial.

O outro significado que o *slogan* pode carregar é a arrefecimento das exigências da vida acadêmica, e isso tende a causar o empobrecimento conceitual supracitado. Ofertam-se cursos mais voltados à aplicação. A repetição de rotinas operacionais tendem ao não aprofundamento conceitual que seria basilar para repensar a organização e produção do conhecimento em determinada área. Os cursos mais flexíveis ou a distância já representam a maior parte do contingente de alunos matriculados no Ensino Superior. Contados apenas os alunos que ingressaram na modalidade a distância, no ano de 2020 foram 2.008.979 matrículas, representando 53% do universo de ingressos na educação superior (BRASIL, 2022).

Tal número ainda não representa uma tendência, pois se deve considerar o contexto da pandemia do covid-19, que, pelas medidas de contenção da disseminação do novo coronavírus, fizeram com que milhões de brasileiros adotassem modelos remotos ou híbridos para continuarem seus estudos e atividades laborais. Isso popularizou os esquemas de *home office*. Porém, deve-se ter atenção com tal indicador, pois é marcado um crescimento sólido de ingressos na EaD desde o censo do Ensino Superior de 2015. Pode-se afirmar que é uma nova forma de “consumo dos produtos” disponibilizados pelo mercado da educação superior.

Outro dado produzido pelo censo da educação superior que chama atenção para o padrão do consumo é a razão entre as matrículas nas redes públicas e privadas. “No Brasil, em cursos presenciais, há 2,1 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública” (BRASIL, 2022. p. 22). No estado de São Paulo, essa razão está em 4 alunos na rede privada para 1 matriculado na rede pública, sendo a maior dentre os estados brasileiros. O “Aqui você pode” já é um padrão de consumo quando se tem 2/3 dos estudantes matriculados em instituições privadas.

A oferta de um serviço mais ágil, flexível e com a promessa de facilidades no financiamento e até mesmo no rigor acadêmico cumpriram com boa parte do fator atrativo, mas a criatividade do mercado e, principalmente, a ação do ente estatal possibilitaram que, em um esquema instrumental, boa parte dos estudantes preferissem custear sua própria

instrução a se candidatar a uma das vagas do Ensino Superior público. Para desvelar alguns elementos desse esquema racional e, principalmente, entender o papel do Estado brasileiro na oferta dos produtos educacionais no Ensino Superior privado, destaca-se na próxima seção, o Estado enquanto comitê da própria burguesia.

O ESTADO ENQUANTO AGENTE DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

É mais uma cristalização dos ditos das relações comerciais: se a condição do bem não estiver em bom estado de conservação, o seu preço se deteriora. Logo o longo processo de deterioração das universidades públicas reforça que “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2017, p. 23).

Após quase uma década de crescimento em investimentos, orçamento das universidades federais não contam com acréscimo ou mesmo reposição da inflação nos últimos anos. O reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Marcus Vinicius David, em entrevista ao site Brasil de Fato, publicada em setembro de 2021 afirmava:

As universidades federais só sobreviveram em 2020 e 2021 porque houve suspensão das atividades presenciais, com fechamento de unidades, gerando uma redução efetiva de gastos com manutenção e serviços. Em 2022, ao retomar as atividades, será preciso recontratar serviços, e o consumo de energia voltará ao normal em um contexto de elevação das tarifas. Será um ano de muita pressão de gastos (BRASIL DE FATO, 2021).

Na mesma matéria é destacado o orçamento geral para as universidades federais na série histórica de 2019 a 2022.

Para se ter uma ideia, segundo dados da Andifes, o orçamento discricionário das universidades federais proposto na PLOA 2022 é de R\$ 5,134 bilhões. Este valor é 15,3% menor do que os R\$ 6,061 bilhões de 2019. De lá pra cá, só houve reduções: em 2020 o recurso disponível foi de R\$ 5,537 bilhões e este ano ficou em R\$ 4,512 bilhões, um dos menores patamares da última década (BRASIL DE FATO, 2021).

Sem a recomposição da inflação acumulada, 10,06% em 2021, as universidades federais terão que contar com certa criatividade para possibilitarem um retorno seguro ainda em cenário pandêmico. Porém, a certeza é que o orçamento para o custeio da atividade fim será sensivelmente comprometido durante o corrente ano de 2022.

Uma rápida e não rigorosa pesquisa nos sites de busca da internet com os termos “universidades federais” e “orçamento” levam a matérias que indicam um cenário de

dificuldades semelhantes ao relatado acima pelo presidente da Andifes na maioria das universidades brasileiras. A leitura desse cenário leva ao entendimento de que ainda está em curso um processo de esganamento dos recursos essenciais aos processos de ensino, pesquisa e extensão que são o tripé do fazer universitário.

O executivo no Estado, enquanto comitê da burguesia, aproveitou o processo de retração econômica, asseverado pela pandemia do coronavírus, e desferiu golpes mais incisivos contra a garantia dos recursos necessários às instituições federais. Os primeiros reflexos já foram apontados nos números de concluintes do ano 2020. Segundo o Censo da Educação Superior 2020 (BRASIL, 2022), houve uma queda de 18,8% no número de concluintes entre os anos de 2019 e 2020.

O cenário atual gera atenção pois, certamente, os ataques não cessarão. Mesmo em um futuro governo federal progressista, os *think tanks* do mercado continuarão na articulação pela captura do fundo público para usufruto dos grandes conglomerados educacionais de capital multinacional. Entretanto, uma das ações frustradas de captura do patrimônio público serve de exemplo de como a ação coletiva das universidades públicas pode inibir a sanha privatista do comitê da burguesia.

Lançado em julho de 2017, o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se trazia em seu próprio nome dois adjetivos sacralizados pela propaganda neoliberal: Empreendedores e Inovadores. Além dos modismos correntes no vocabulário da atual fase do capitalismo mundial, carregava uma atmosfera de modernização já vista no cenário brasileiro em meados dos anos de 1990, quando era trazido o pacote ao cenário latino-americano a reforma gerencial dos anos de 1980 nos países centrais do capitalismo, com destaque a Grã-Bretanha de Margaret Thatcher e os Estados Unidos da América de Ronald Reagan (COSTA, 2010).

A reforma gerencial dos 1990 culpabilizava o tamanho do Estado, ou seja, a concorrência em áreas que poderiam ser exploradas pela iniciativa privada autonomamente ou aquelas que a mesma iniciativa privada gostaria de explorar, porém, sem estrutura, precisava da ajuda de parcerias público-privada para, assim, apoderar-se do fundo público. A reforma dos anos 1990 levou a uma onda de privatizações e de parcerias público-privadas.

Justamente no tocante à apropriação do fundo público que O Future-se buscava faturar os recursos das universidades públicas. Inclui-se nesses recursos, inclusive, o patrimônio imobiliário que poderia ser terceirizado à iniciativa privada em troca de recursos financeiros para a manutenção daquilo que era garantia constitucional. Com a pecha de modernização, haveria a subtração de dotações obrigatórias e a possibilidade de oferta de serviços e bens da universidade para a garantia dos recursos que possibilitam o funcionamento das instituições.

Entretanto, mesmo com a promessa da maior revolução na área do ensino em vinte anos (MEC, 2019), o Future-se foi rejeitado pela maioria das universidades federais, não conseguindo emplacar o discurso empreendedor e inovador para o financiamento das instituições federais. A rápida negativa ao avanço neoliberal conseguiu alterar pontos sensíveis de proposta privatista. Em nota técnica solicitada pelo ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, considera-se:

A proposta original, formulada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do ministério da Educação e submetida à consulta pública, pretendia promover uma alteração histórica de vários pontos legais que foram objeto de luta e resistência da classe trabalhadora ao longo dos últimos anos, inclusive quanto à não permissão de contratação de pessoal da educação, ou à cessão não-onerosa de estrutura de bens públicos e de servidores públicos para a iniciativa privada.

O texto remetido ao Congresso, apesar de insistir em algumas dessas pautas, mostra-se mais contido, já que não promove a alteração de nenhum dispositivo legal, preferindo por utilizar de instrumentos jurídicos já existentes, como aqueles previstos nas Leis nº 8.959, de 1994, Lei nº 10.973, de 2004 e Lei nº 13.800, de 2019 (ANDES, 2020. p. 1).

Portanto, a mobilização das universidades, sindicatos, organizações de classe e outros elementos da sociedade civil articulada fez com que o “Future-se” se tornasse apenas um conglomerado de legislações já existentes. Mesmo considerando que a articulação pelo “Future-se” foi frustrada em seu conteúdo. Caracteriza-se que é um movimento com o sentido de precarizar a oferta de serviços ofertados pela universidade pública à sociedade brasileira.

Caso precarizado, a retórica do velho, disfuncional e caro serviço público que foi usada durante a década de 1990, voltaria rejuvenescida e atacaria a universidade pública que caminha para a oferta de cursos superiores nos interiores mais remotos do Brasil. Caso siga se deteriorando por ação de um vendedor que busca, inescrupulosamente, ofertar a *res publica* ao agente privado pelo menor preço e se possível com uma contrapartida do próprio vendedor.

CONCLUSÃO

Então, recupera-se o objetivo de caracterizar o processo de mercantilização da educação superior, sustentado pela precarização das condições de oferta e manutenção da rede federal de Ensino Superior. No decorrer deste texto, buscou-se criar nexo entre uma fundamentação teórico-metodológica-ideológica da atual fase neoliberal do capitalismo, a qual pretende através do avanço sobre os setores que o Estado, ainda ofertar serviços públicos. No caso posto, trata-se de um serviço de qualidade com referência social.

Ao fundamentar que a educação superior é um investimento constituinte de um tipo de capital humano, comprehende-se que ela deve ser um investimento individual, além de ser custeada pelas próprias pessoas, filhos e filhas da classe trabalhadora. Os movimentos privatistas sugerem no sentido de suas reformas que o investimento do Estado em educação superior é despropositado, uma vez que o usufruto seria individual.

Com isso, a educação superior perde a característica de ser um direito, conforme vocação e habilidades, e passa a ser um diferencial de mercado que precisa ser conquistado. Além disso, vira um produto com prazo de validade que precisa ser constantemente adquirido em novos módulos ou pacotes vendidos separadamente.

Além da alteração de sentido e significado da educação superior, ainda está em curso o processo de deterioração da oferta do serviço público pelo próprio garantidor da oferta desse serviço. Com uma lógica muito simples, caso não tenhamos universidades públicas, a oferta de educação superior privada fica livre das peias da concorrência estatal e poderá criar sua própria estrutura de educação superior.

Porém, ainda não há nada perdido. Ainda se tem a esperança de conseguir garantir a continuidade da oferta de uma educação, não apenas a educação superior com qualidade para os filhos e as filhas da classe trabalhadora. A resistência está nas lutas políticas, nos movimentos sociais, nos sindicatos e nos partidos políticos que dialogam e lutam para que os anseios da classe que vive do próprio trabalho não sejam surrupiados pela classe que aliena os frutos do trabalho.

Portanto, não será na fé por dias melhores que os sonhos de uma vida digna serão realizados. Apenas a consciência de classe e a luta por dias melhores que realizarão a mudança e justiça social que se almeja.

REFERÊNCIAS

ANDES. Considerações sobre o Projeto de Lei nº 3.076/2020, que institui o “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE”. Brasília, 2020. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1f3WM-Si1WNH8IKVGHh_d3dX8NXxkvWr/view. Acesso em: 05 de março de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL DE FATO. **Orçamento de universidades federais não repõe perdas, e reitores temem colapso**. Brasília, 16 de setembro de 2021. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/16/orcamento-de-universidades-federais-nao-repone-perdas-e-reitores-temem-colapso-veja-numeros>. Acesso em 5 de março de 2022.

COSTA, F. **Reforma do Estado e contexto brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio-ago., 2009.

DA SILVA, É. S.; DA SILVA, G. P. Desdobramentos da Teoria do Capital Humano. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 56, 25 ago. 2020.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito inovador** – práticas e princípios. Tradução Carlos J. Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1986.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010

MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEC. “**É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos**”, diz ministro. Brasília, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641> acesso em 05 de março de 2022.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em Educação. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. São Paulo: Zahar Editora, 1973.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

INTRODUÇÃO

O trabalho é a categoria basilar para a constituição da sociedade, mediação primeira na produção das condições necessárias à perpetuação da espécie humana. As particularidades do ser social são apropriadas a partir das relações homem-natureza, homem-homem, intermediada pelo trabalho. Tal ser é o único na face da terra capaz de projetar ações, construir experiência, produzir saberes.

Os saberes, produto do trabalho, são indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade, ao mesmo tempo possibilitam construções de novos saberes sobre a realidade, conhecimento fundamental para as relações de produção. Os saberes são materializados no processo histórico, acúmulos culturais transmitidos de geração para geração. Legado cultural de suma importância para a sociedade, pois a próxima geração não terá que produzir instrumentos necessários para dar conta de sua existência, somente aperfeiçoará o que já se acumulou.

Essa concepção de saberes, em que se articulam trabalho e produção, deveria compor o currículo oficial da escola básica brasileira, principalmente no Ensino Médio. Essa modalidade de ensino possui um currículo que produza saberes distante dos anseios da sociedade, principalmente da classe menos favorecidas: “[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta” (SAVIANI, 2020, p. 19).

A Educação Básica, como sustentáculo do saber sistematizado, deveria apresentar à juventude noções ampliadas da realidade vigente. A juventude do Ensino Médio já deveria dar conta de analisar saberes dos diversos campos científicos, articulados com a produção, numa relação recíproca entre teoria-prática. Sonhar como uma nova sociedade, que considera a formação como instrumento fundamental da constituição humana, há necessidade de reconstruir o saber produzido na Educação Básica.

O saber produzido no Ensino Médio ainda está distante da realidade da formação crítica da juventude. É um saber fragmentado, direcionado para atender a lógica do modo de produção vigente, comprometendo a formação da nova geração. Essa concepção de saber está representado na Lei nº 13.415/17. Essa é uma política pública de Estado para o Ensino Médio, que segue as estruturas ideológicas da classe que detém o poder material, comprometendo o futuro da juventude. Conforme Ferreti, “a Lei 13.415 pode

ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, [...]” (FERRETI, 2018, p. 34).

Quais os riscos para a juventude diante de uma política pública de Estado para o Ensino Médio, materializado na Lei nº 13.415/17, construída sem diálogo com a sociedade, principalmente com os profissionais que estão diariamente envolvidos com trabalhos na produção dos saberes desses sujeitos? Desse questionamento, objetivamos analisar o trabalho na concepção de uso, como base para a produção do saber sistematizado, destacando a última etapa da Educação Básica, ao mesmo tempo, enfatizando a incerteza no processo formativo para a juventude, comprometido com as causas sociais a partir da reforma do Ensino Médio.

É uma pesquisa bibliográfica, que analisa criticamente as produções sobre a reforma do Ensino Médio. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (GIL, 2002, p. 46).

Apoiamo-nos na abordagem qualitativa, pela subjetividade nas análises (ZANELLA, 2013). Nessa abordagem, o pesquisador direciona a pesquisa, posicionando e construindo sentido e significado. Os saberes dos jovens em riso a partir da reforma do Ensino Médio requerem interpretação ampla e contextualização (BOGDAN e BIKLEN 1994). A abordagem qualitativa permite articulação com o materialismo histórico-dialético. Nesta pesquisa, consideramos as categorias de contradição, totalidade e transformação das análises do objeto. “[...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação é uma práxis, um movimento de superação e transformação”. (FRIGOTTO, 2008, p. 79).

Coletamos os dados a partir da seleção dos periódicos que tratam do assunto proposto. “Os periódicos constituem-se como o meio mais importante para a comunicação científica”. (ALMENARA; RODRIGUES, 2018, p. 103-4). De posse das produções, identificamos as fontes pelo sistema de busca via internet. As leituras se articularam com os objetivos e o problema da pesquisa.

Os dados analisados pautaram-se na análise de conteúdo. “A AC torna possível analisar as entrelinhas das opiniões das pessoas, não se restringindo unicamente às palavras expressas diretamente, mas também àquelas que estão subentendidas no discurso [...]”. (FREITAS; JANISSEK, 2000, p. 38). As análises estão apoiadas nas categorias “a incerteza dos saberes dos jovens”, “reforma do Ensino Médio” e “o futuro da sociedade”.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira, analisamos o saber, as relações de produção e o trabalho, demonstrando a categoria trabalho como base da

produção do saber, ao mesmo tempo como instrumento de análise da sociedade.

Na segunda parte, discorremos sobre a juventude e a incerteza da produção do saber com o “novo Ensino Médio”, enfatizando que a reforma do Ensino Médio direciona os saberes para a concepção do modo de produção do capital, mantendo e ampliando as ideologias da classe que detém o poder material.

Por fim, concluímos que os saberes são produto do trabalho, com interferência direta na construção de uma nova sociedade. Porém, a produção dos saberes materializados a partir da reforma do Ensino Médio compromete o futuro da juventude e da sociedade.

SABER, RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E TRABALHO

O mundo¹ não seria mundo se o homem e a mulher não produzissem suas condições de existência ao longo do processo histórico, intermediado pelo trabalho², categoria basilar para a constituição do saber humano. “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é assim, uma condição de existência do homem independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120).

A partir do trabalho, homens e mulheres produzem condições necessárias de sua existência, nessa luta constante apropriam-se de saberes de si mesmo e do conjunto da realidade que estão inseridos. A constituição humana materializa-se a partir da realidade objetiva, ou melhor, das relações de produção, em que está imbrincado um conjunto de atividades intelectuais indispensáveis para a perpetuação da espécie. “Ao produzirem os meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

Produção e saber estão inter-relacionados na mesma ação, no sentido de satisfazer a necessidade básica da existência humana. Exemplos disso são alimentar-se, abrigar, vestir, entre outros. Ao mesmo tempo que o homem e a mulher produzem suas condições de vida, desenvolvem capacidades de saber, de aprender, um movimento recíproco e necessário para o desenvolvimento histórico da humanidade. “Os homens, ao desenvolver por meio do trabalho a sua produção material, modificam deste modo as maneiras de pensar e produzem tipos diferentes de ideologias” (SUCHOLDOLSKI, 1966, p. 48).

Tratamos aqui o saber como conjunto de relações do sujeito com o mundo. Nessas relações, os indivíduos apropriam-se do saber, do aprender, constroem identidades

1. O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens (CHARLOT, 2000, p. 78).

2. O trabalho cuja utilidade se apresenta, assim, no valor de uso de seu produto, ou no fato de que seu produto é um valor de uso, chamaremos aqui, resumidamente, de trabalho útil. Sob esse ponto de vista ele será sempre considerado em relação a seu efeito útil” (MARX, 2013, p. 119).

socioeconômicas, políticas e formativas. “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se escreve no tempo”. (CHARLOT, 2000, p. 78).

As relações materiais proporcionam as condições da essência humana, produto das realidades objetivas, ou melhor, das relações sociais, intermediada pelo trabalho. Isoladamente não é possível o sujeito produzir as condições necessárias para manter-se vivo. Precisa-se das experiências, de outros saberes historicamente acumulados para dar continuidade ao desenvolvimento de si mesmo e do mundo nesse processo de produção. Trata-se de formar-se, de tornar-se um ser de criatividade, de construção da sociedade.

Como exteriorizaram sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua existência (MARX; ENGELS, 2009, p. 25).

As produções dos saberes são fundamentais para as relações de produção de uma determinada sociedade. A espécie humana conseguiu desenvolver-se até o estágio que se encontra hoje devido à produção dos saberes projetado no trabalho. O aperfeiçoamento do trabalho, como produto das relações materiais, impulsionou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores³, em outros termos, dos saberes.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos (ENGELS, 1990, p. 7).

O trabalho e o saber estão imbricados no desenvolvimento da sociedade, ao mesmo tempo em que o homem e a mulher se apropriam do trabalho para dar conta de sua subsistência. Eles produzem saberes da realidade em que estão inseridos. São capazes de compreender a si mesmos e o conjunto da natureza que o rodeia. O trabalho é a energia propulsora do saber. Ao mesmo tempo que se ampliam as diversas formas de trabalho, desenvolve-se também as atividades cognitivas, ou melhor, o saber. “Para saber e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Gramsci (2004) enfatiza a importância do saber a partir da formação dos intelectuais e demonstra que esses saberes são conquistas fundamentais para contribuir na luta em prol da classe menos favorecida. Os intelectuais a que o autor se refere são homens e mulheres

3. [...] podemos usar o termo funções psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

comprometidos com a construção de uma nova sociedade, pautada nas relações humanas. A formação desses sujeitos não se efetiva de qualquer forma nem de qualquer jeito, mas nos espaços articulados entre trabalho e produção.

Umas das características mais marcante de todo o grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2004. p. 19).

É um desafio formar intelectuais comprometidos com a transformação social, que compreendam a necessidade da classe trabalhadora de se apropriar do espaço político da sociedade. A escola é um dos espaços de formação dos intelectuais, porém, há necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de produzir saberes que impulsionem os sujeitos para a construção de autonomia, de criatividade, de reconhecimento de si mesmo e do mundo.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2004, p. 36).

A concepção de formação na perspectiva gramsciana requer que os intelectuais se comprometam com a causa social, que contribuam com as análises críticas do contexto vigente e que se tornem sujeitos de inserção coletiva, desenvolvendo capacidade de articulação, de liderança conjunta em prol de uma sociedade humana. A escola como espaço de produção de saberes sistematizados precisa comprometer-se com a transmissão e assimilação do conteúdo vivo. Espera-se que os docentes possam compreender e ao mesmo tempo materializar-se no dia a dia de sua vivência. Do mesmo modo, deseja-se um conteúdo que impulsione os jovens para problematizar a realidade de sua comunidade, de seu estado de seu país, rumo a transformação.

[...] portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Nesta concepção de escola, a relação entre trabalho e produção é indispensável para a construção do saber autêntico⁴, comprometido com a transformação social, rumo a uma nova sociedade. Nela, os jovens poderão desfrutar de uma postura autônoma,

4. O conhecimento autêntico obtém-se a partir da compreensão do processo histórico concreto deduzindo dele as conclusões que representam factores do desenvolvimento posterior (SUCHOLDOLSKI, 1966, p. 37).

consciente de sua realidade, ao mesmo tempo propondo alternativas possíveis de ampliar cada vez mais os espaços sociais para a participação dos menos favorecidos. “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, p. 40).

É uma concepção de escola revolucionária, pois requer mudança na forma de produzir saberes articulados com as relações de produção da sociedade. Produzir saber que impulsiona a transformação da sociedade requer mudança no modo de produção vigente. “A produção das ideias, das representações, da consciência estar em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

O modo de produzir da velha sociedade está sob o controle da classe que detém o poder econômico. Do mesmo modo, é evidente que a produção do saber está também sob esse domínio. O excedente da produção vigente depende das transformações nas relações de trabalho, logo modifica-se também o saber, adequando nas estruturas de produzir do capital (ANTUNES, 2009).

A apropriação do saber sistematizado pelo capital se materializa nas constantes reformulações das legislações educacionais, como, por exemplo, a reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma política pública educacional imbricada diretamente com os interesses da classe que detém o poder material, comprometendo o futuro da sociedade brasileira, principalmente da juventude.

JUVENTUDE E A INCERTEZA DA PRODUÇÃO DO SABER COM O “NOVO ENSINO MÉDIO”

O saber não pertence à natureza humana. É um processo de construção, de conquista, de apropriação a partir das relações de produção dos homens e das mulheres ao longo do processo histórico. As apropriações do saber experenciais acumulados contribuem para o direcionamento do desenvolvimento social, possibilita melhores condições de existência. “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Para o desenvolvimento, o crescimento, a libertação do ser humano para uma nova sociedade, faz-se necessária a apropriação do saber, na perspectiva da transformação, pautada no trabalho como princípio educativo⁵. Nessa concepção, o saber se inter-relaciona com a produção, num movimento recíproco de teoria com a prática, ou melhor, da

5. O trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto (SAVIANI, 2020, p. 17).

práxis⁶. “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”. (GRAMSCI, 2004, p. 43).

O saber sistematizado, articulado entre trabalho e produção, deveria compor o currículo oficial da escola básica, especialmente no Ensino Médio, para a materialização de um currículo vivo, capaz de inserir a realidade dos jovens na produção dos saberes. A juventude precisa apropriar-se de saberes que impulsionem analisar o contexto de sua existência, ao mesmo tempo refletindo alternativas de transformação social, sem negar as experiências historicamente produzidas pelos antepassados. O acúmulo cultural representa a essência das relações de produção da vida humana.

O currículo da escola básica brasileira ainda está distante do contexto socioeconômico, político e formativo da juventude. Ele é um currículo descontextualizado, fora dos conteúdos necessários para a apropriação do saber autêntico dos estudantes. Nessa concepção, produz saberes voltados para uma lógica descomprometida com a coletividade e centra sua formação nas competências individuais, na competitividade, na concorrência entre os indivíduos. Trata-se de uma proposta que fortalece a manutenção e ampliação do capital.

As políticas públicas educacionais brasileiras insistem em implementar no currículo oficial, com destaque para o Ensino Médio, uma concepção de ensino desenvolvida no período da ditadura militar. “Persistência do legado educacional da ditadura militar resulta compreensível, tendo em vista os problemas e ambiguidades da transição democrática em nosso país”. (SAVIANI, 2008, p. 310). É uma proposta de educação que tem direcionado os saberes sistematizados para facilitar o desenvolvimento intelectual dos jovens da classe que detém o poder material. Devido às condições favoráveis que esses jovens disponibilizam, a escola torna-se seguimento de seus padrões materiais, facilitando seu crescimento rumo à manutenção e à ampliação da lógica do capital (GRAMSCI, 2004).

Exemplo dessa realidade é a reforma no novo Ensino Médio em curso no Brasil com a Lei nº 13. 415 de fevereiro de 2017. Mais uma vez é apresentada para a sociedade uma política pública no campo da Educação Básica distante da realidade das escolas brasileiras. Essa é uma reformulação que não apresenta novidade para essa modalidade de ensino. Ela reorienta como deve implantar a última etapa da Educação Básica, mantendo ou ampliando o que sempre vem se configurado na educação neste país: um saber fragmentado, com objetivo de propagar a educação nos moldes da ideologia do capital.

6. A expressão *práxis* refere-se em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocrativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. (BOTTONMORE, 2012, p. 430).

[...] propõe à comunidade educacional “um salto no escuro” ao sugerir a necessária substituição de disciplinas por “itinerários formativos” ancorados em uma Base Nacional Comum ainda não concluída e em uma articulação com o mercado de trabalho, alicerçados na reedição da dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhos e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do período ditatorial, marcado pelo viés eficientista e mercadológico (SAVIANI, 2020, p. 9).

A reforma do Ensino Médio segue a política da exclusão social, saberes direcionados para os filhos da classe que detém o poder material, saberes para os filhos da classe que disponibiliza da força de trabalho, reforçando a desigualdade socioeconômico, política e formativa na sociedade brasileira. Fica explícita essa situação a partir dos itinerários formativos, uma vez que os filhos dos trabalhadores serão impulsionados para seguir o V itinerário (formação técnica e profissional) na esperança de conseguir certificação para a conquista do emprego. “Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer” (SAVIANI, 2018, p. 36).

Essa é uma proposta para última etapa da Educação Básica que contraria a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 96, em que se destaca um dos princípios do Ensino Médio: “IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2020, p. 26). Esse princípio fica comprometido a partir da Lei nº 13.415, devido à fragmentação do saber, à impossibilidade das escolas articular a teoria com a prática por falta de condições estruturais no campo científico e tecnológico.

Articular teoria com a prática, relacionando o campo científico-tecnológico, torna-se impossível no modelo de produção atual, de modo que não possibilita desenvolver a intelectualidade humana de forma integral. Ao contrário, transforma em mero instrumento de produção de riqueza para o capital. A concepção científico-tecnológico apresentada na LDB/96 possibilita articulação educacional com os empresários, ampliando ainda mais o antagonismo entre capital e trabalho.

Para construir uma proposta educativa que considere a articulação autêntica entre teoria-prática, faz-se necessário mudança radical no modo de produzir da sociedade vigente, algo que não é possível em pouco tempo. É um movimento gradual, com a contribuição de toda a sociedade. Nele, o trabalho deve assumir espaço de produção de essência fundamental para a constituição humana. E o trabalhador deve conseguir se satisfazer a partir do que produz. Dessa forma, teremos uma educação revolucionária, pautada na reciprocidade do ensino-produção.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente seus “funcionários”. (GRAMSCI, 2004, p. 20).

Não é uma reforma no Ensino Médio que irá proporcionar articulação consistente entre a teoria com a prática, ou melhor, a produção com a educação. Estamos longe disso. A mudança deve ser estrutural, que altere o modo de produção da sociedade vigente para proporcionar a formação da consciência humana (MARX; ENGELS, 2009). A construção de novos saberes materializar-se-á a partir da mudança radical no sistema de produção vigente. “Apenas o derrube do capitalismo pode superar o natural e espontâneo desenvolvimento das forças produtivas utilizadas pela classe dominante e transformá-lo num processo consciente e orientado para os interesses do bem-estar comum” (SUCHOLDOLSKI, 1966, p. 152).

Sem isso, continua-se a incerteza do saber da juventude da sociedade brasileira, uma vez que o próprio Estado direciona as políticas públicas educacionais para fortalecer a lógica mercadológica. O modo de produção do capital está comprometido com a acumulação de excedente, a partir do trabalho humano, transformando o trabalhador em mero escravo. “Os custos do trabalhador se resumem aos meios de subsistência de que se manter e se reproduzir. O preço de uma mercadoria, portanto também do trabalho, é igual aos seus custos de produção” MARX; ENGELS, 2008, p. 22).

O modo de produção vigente impossibilita a classe menos favorecida de se apropriar do saber sistematizado. Trata-se de uma exclusão irreparável para a sociedade, de modo que apenas uma pequena classe disponibiliza dos bens produzidos historicamente, enquanto a grande maioria é excluída. Essa é uma realidade impulsionada pelas políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, materializada na reforma do Ensino Médio em curso.

Voltamos a esse patamar de marginalização, com a reforma do Ensino Médio de 2017, que nada mais é do que um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. Uma vez que essa ainda coloca o sujeito à margem da competência, da falta de técnica, o avalia pela sua incompetência (PAIVA, 2021, p. 10).

Que futuro os jovens brasileiros terão com uma política pública educacional direcionada para transformar esses sujeitos em mãos de obras para o mercado? Com saberes que não impulsionam refletir a situação socioeconômica e política da sociedade. Uma formação fragmentada, superficial, sem condições reais de proporcionar aos futuros homens e mulheres saberes capazes de pensar teórica e praticamente suas realidades materiais no sentido de propor alternativas possíveis de transformação.

É nessa concepção que se encontra a reforma do Ensino Médio, direcionado para materializar saberes nos moldes das ideologias da classe dominante, transformando as escolas nos espaços de produção da manutenção da lógica vigente, uma estrutura antiga, que historicamente insiste inserir na escola básica brasileira, principalmente na última etapa dessa educação. “O ensino no Brasil, principalmente o Ensino Médio, sempre foi formulado e moldado de acordo com os interesses do mercado e nunca como uma estruturação voltada mais para o sentido da pedagogia crítica e formadora de cidadãos conscientes” (PAIVA, 2021, p. 48).

É uma concepção de Ensino Médio que não apresenta proposta de formação comprometida com o saber dos jovens para inserir na sociedade como sujeito. Ao contrário fortalece e amplia o saber instrumentalizado com concepções restritas de sociedade, de homens e mulheres. Não há avanço nas políticas educacionais da Educação Básica. Segue os ditames do período do regime militar, passando pela ideologia da educação da década de 90, de impulsionar os saberes da futura geração para alienação das suas reais realidades e necessidade.

A Lei 13.415 não aponta, por isso, na direção da mudança social, mas apenas da permanência, ainda quando de melhor qualidade, posto que voltada para a mera instrumentalização dos trabalhadores e seus filhos, valendo-se, inclusive, do fortalecimento de projetos de educação de instituições privadas articuladas em torno do Movimento Todos pela Educação, estendidas, por meio da Base Comum Curricular, à educação pública e à própria reforma (FERRITI, 2018, p. 35).

A lei nº 13.415 é uma política que direciona o saber da juventude para a incerteza, de modo que sua implementação já estar comprometida por falta de um conjunto de elementos necessários, como, por exemplo, recursos financeiros, congelado por 20 anos pela PEC 95/2017, as precárias condições das estruturas das escolas, formação profissionais para implementação da proposta, entre outros. É uma política da Educação Básica que surgiu sem discutir com quem mais entende do assunto, os profissionais que estão nas escolas. Daí a incerteza da produção do saber da juventude a partir do novo Ensino Médio.

A ausência do saber sistematizado com autenticidade aos jovens brasileiros contribui para o retrocesso do desenvolvimento do país em diversos setores, como, por exemplo, na cultura, nos aspectos socioeconômico, político e formativo de forma coletiva, em que todos possam participar dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Isso deixa de construir uma sociedade civilizada, humana, na qual possa reinar a democracia, o respeito e a valorização do maior patrimônio da sociedade, as pessoas. É um descompromisso para com o desenvolvimento humano da geração presente e futura.

O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem, estes instrumentos este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. o mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. (GRAMSCI, 2004, p. 19).

Essa é uma concepção de escola, de sociedade, de homens e mulheres onde o Estado deveria estar comprometido com a sociedade de modo geral. Uma sociedade civilizada pautada na concepção humana, sujeito construtor das relações de produção. Uma concepção civilizada, capaz de compreender o ser humano na sua integridade, sem distinção de qualquer discriminação.

O Ensino Médio deveria assumir o compromisso de integrar o saber com o trabalho. Deve compor uma relação recíproca, capaz de inserir a juventude na compreensão profunda da sociedade, tornando-se sujeito da sua realidade e, ao mesmo tempo, contribuindo para o fortalecimento das transformações sociais. “O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2020, p. 19).

A última etapa da Educação Básica deveria proporcionar aos jovens a capacidade de compreensão da relação recíproca da ciência com o trabalho, uma articulação teórico-prática. Ela deveria eliminar o adestramento, a reprodução de saberes distante de sua realidade. Há a necessidade de os jovens estudantes dominarem as diversas técnicas disponíveis na produção da sociedade vigente. Não estamos nos referindo à produção mercadológica, mas à produção da vida, da existência humana, de tudo aquilo que contribui para garantir melhores condições de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos que a categoria trabalho na concepção de valores de uso é central na constituição do ser humano, ao mesmo tempo mediação para as análises crítica da sociedade. Se quiser sonhar como uma nova sociedade que considere o ser humano como indivíduo primeiro, há necessidade de mudança radical na forma de produzir da sociedade. “O trabalho humano, que cria e transforma o meio ambiente no qual o homem vive; o trabalho, que se expressa nos produtos objetivos, desenvolve os homens. Neste processo histórico, segundo Marx, o homem humaniza-se ao dominar cada vez mais a natureza” (SUCHOLDOLSKI, 1966, p. 29).

O trabalho como mediação basilar para o desenvolvimento humano, logo torna-se instrumento principal para a produção do saber. Este, por sua vez, materializado a partir das relações de produção, da realidade prática vivenciada pelos indivíduos. Homens e

mulheres são a partir do que produzem, ao longo do processo histórico. A constituição da sociedade é produto de uma longa trajetória de saberes culturais, em diversas áreas do conhecimento.

O ser humano, assim como a sociedade, está em constante transformação. Ele é produto do aperfeiçoamento do saber, que, de geração para geração, muda a forma de produzir, devido as alterações nas relações de trabalho, logo do saber. As relações econômicas dão suporte para a superestrutura. “[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades [...]” (MARX, 2008, p. 47).

O desenvolvimento da sociedade depende do aperfeiçoamento do saber. Este, por sua vez, torna-se mediação para direcionar as ações humanas, garantindo ao mesmo tempo melhores condições de existência. Quando mais produzir saberes que em estejam articulados trabalho e produção, melhor torna-se a formação dos indivíduos, principalmente dos jovens que serão sujeitos dos espaços sociais.

Porém, saberes fragmentados, direcionados para uma única concepção de sociedade, como proposta na reforma do Ensino Médio, na Lei N° 13.415/17, que exclui a maioria dos jovens do espaço escolar, que não oportuniza inclusão de saberes integrais, onde os estudantes possam analisar suas realidades, ao mesmo tempo possibilitando refletir mudanças estruturais, compromete o futuro dos saberes dos jovens, assim como da sociedade.

As políticas públicas brasileiras, por meio da reforma do Ensino Médio, apresenta continuidade do ensino desenvolvido no período da ditadura militar. Traz um currículo fragmentado, voltado para produzir saberes articulados com as concepções da ideologia do capital. Jovens da classe trabalhadora são reféns dessa política, pois serão “empurrados” pela necessidade material para ingressar na formação que apresente perspectiva imediata ao mercado de trabalho.

A lei 13.415/17 reafirma essa concepção da formação da juventude na concepção mercadológica. Jovens da classe com poder material seguem sua formação propedêutica, continuando seus estudos. Os jovens da classe trabalhadora são inseridos nos itinerários que apresentam formação profissional com o sonho de conquistar espaço no mercado de trabalho.

Portanto, a reforma do Ensino Médio em curso no Brasil não traz novidade para a formação da juventude. Ao contrário, fortalece a exclusão social, prática histórica nas políticas educacionais do Estado brasileiro. Uma concepção de formação com claras intenções de fortalecer e ampliar as ideologias do modo de produção vigente. Uma proposta

que compromete o futuro do saber da juventude e o desenvolvimento da sociedade na perspectiva do trabalho como valor de uso.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; RODRIGUES, Renata Barboza. Pesquisa científica: tipologias predominantes. In: LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves (Orgs.). **Pesquisa científica em ciências humanas:** uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais. Uberlândia, Navegando Publicações, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acessa em 22/03/2018

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 out. 2020.

_____. Emenda constitucional nº .95. **Diário Oficial da União**, 16.12.2016b, Seção 1, p.2.

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

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** 4ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Global, 1990.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo:** técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional.** 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Ensino de Humanidades, Estudos Avançados 32 (93), 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cáceres**, volume 2. Edição e tradução, de Carlos Nelson Coutinho; co-edição; Luiz Sérgio Heriques e Marcos Aurélio Nogueira. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. e ENGELS F. **A Ideologia Alemã**. 1º ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAIVA, Suzy Helen Santos de. **O Ensino Médio e a continuidade da pedagogia da exclusão**. Revista Contemporânea de Educação, v. 16, n. 35, jan/mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce>. Acessado em: 10 de out. de 2021.

SUCHOLDOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de la educación**. Editorial Grijalbo, México, 1966.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10º ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acessado em: 20/ out. /21.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. – 2. ed. reimpr. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

INDICADORES E DISTORÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA

João Paulo da Conceição Alves

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa que buscou ampliar os estudos sobre o Ensino Médio na região amazônica e, em particular, no estado do Amapá. Falamos de uma região na qual as desigualdades sociais e educacionais se revelam agudas e que convive com grandes problemas sociais, resultantes de um modelo de desenvolvimento econômico que produz grande concentração de rendas e muita pobreza.

Na Amazônia, o Ensino Médio apresenta indicadores ruins, particularmente no estado do Amapá, constituindo mais um elemento revelador da condição de vulnerabilidade dos grupos populacionais mais empobrecidos da sociedade amazônica.

Sustentamos aqui que os sujeitos da Amazônia (ribeirinhos, povos da floresta, indígenas, quilombolas, populações urbana e rural, etc.) precisam de uma escola de Ensino Médio a qual integre o trabalho, a ciência e a cultura, considerando a ecologia local. A escola precisa ser capaz de valorizar o ser humano e promover o desenvolvimento da região.

A pesquisa foi desenvolvida no estado do Amapá, a partir da verificação de dados obtidos no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Ensino Médio na rede de ensino pública, e, quando necessário, na análise de documentos pertinentes ao tema. Buscamos também situar esses dados considerando as condições sociais e a qualidade de vida a partir do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹.

Na pesquisa realizada, precedida de revisão bibliográfica, a pesquisa documental teve centralidade e a abordagem dos dados coletados foi qualitativa e quantitativa.

Mediante os dados coletados, analisamos alguns **indicadores de rendimento escolar**, que, de acordo com o INEP (2019), referem-se à situação do aluno ao final de um período letivo, a partir da aprovação, da reprovação e do abandono à escola durante o ano letivo. Essas condições são apuradas diretamente pelo Censo Escolar.

1. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) consiste em uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O estado do Amapá possui cerca de 669.526 pessoas desde o último censo (2015), as quais estão distribuídas em seus dezesseis municípios, cujo taxa de IDHM médio é 0,719 (BRASIL,2015).

Além disso, analisaremos também alguns **indicadores de fluxo escolar**, que, por sua vez, avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos no Ensino Médio, considerando os cenários possíveis de promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar (INEP, 2019). O conjunto desses dados será relacionado ao IDHM, aprofundando a análise dessa etapa de ensino.

INDICADORES DE QUALIDADE E A DESIGUALDADE EDUCACIONAL SOB DIMENSÕES DISTINTAS

Partimos da compreensão da importância dos indicadores sociais e sua correlação com dados diversos para obtermos informações com maior eficácia sobre a qualidade do Ensino Médio no Amapá.

A mensuração da qualidade de vida e do desenvolvimento social, econômico e político vem adquirindo importância à medida que essas informações se tornam mais acessíveis a governos e população em geral (SOLIGO, 2012). Nesse sentido, é fundamental interpretarmos os indicadores educacionais diante da realidade material para o desenvolvimento das nossas pesquisas.

Segundo Soligo (2012), o Indicador Social é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social substantivo. Esse é usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando nela. Ou seja, tem como função dar base para construção de conceitos e buscar principalmente explicar fatores negativos e positivos do desenvolvimento social.

Além do mais, a literatura nos demonstra que a preparação/formação dos alunos nesse nível de ensino na rede pública tem revelado diversas fragilidades verificadas mediante resultados de pesquisas e análises de dados oficiais (FRIGOTTO, 2005).

Segundo Dourado (2009), “é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas”.

Ao analisarmos a educação do estado do Amapá, realizando um comparativo com as demais regiões brasileiras, a partir de levantamento dos IDHMs (desde a primeira vez em que o censo de IDHM foi realizado até a mais recente pesquisa realizada), observamos que em alguns estados houveram avanços.

Fazendo uma breve comparação com a realidade brasileira de outros estados, o Amapá encontra-se em uma posição razoavelmente satisfatória (12^a). Ressaltamos que o estado em questão obteve um salto no seu IDHM durante os últimos anos (de 0,700 em

2011 para 0,719 em 2015) similar aos estados do Piauí (de 0,644 para 0,675) e Amazonas (de 0,672 para 0,703).

Unidade da Federação	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
<u>Distrito Federal</u>	<u>0,824</u>	<u>0,863</u>	<u>0,873</u>	<u>0,742</u>
<u>São Paulo</u>	<u>0,783</u>	<u>0,789</u>	<u>0,845</u>	<u>0,719</u>
<u>Santa Catarina</u>	<u>0,774</u>	<u>0,773</u>	<u>0,860</u>	<u>0,697</u>
<u>Rio de Janeiro</u>	<u>0,761</u>	<u>0,782</u>	<u>0,835</u>	<u>0,675</u>
<u>Paraná</u>	<u>0,749</u>	<u>0,757</u>	<u>0,830</u>	<u>0,668</u>
<u>Rio Grande do Sul</u>	<u>0,746</u>	<u>0,769</u>	<u>0,840</u>	<u>0,642</u>
<u>Espírito Santo</u>	<u>0,740</u>	<u>0,743</u>	<u>0,835</u>	<u>0,653</u>
<u>Goiás</u>	<u>0,735</u>	<u>0,742</u>	<u>0,827</u>	<u>0,646</u>
<u>Minas Gerais</u>	<u>0,731</u>	<u>0,730</u>	<u>0,838</u>	<u>0,638</u>
<u>Mato Grosso do Sul</u>	<u>0,729</u>	<u>0,740</u>	<u>0,833</u>	<u>0,629</u>
<u>Mato Grosso</u>	<u>0,725</u>	<u>0,732</u>	<u>0,821</u>	<u>0,635</u>
<u>Amapá</u>	<u>0,708</u>	<u>0,694</u>	<u>0,813</u>	<u>0,629</u>
BRASIL	0,761	0,729	0,841	0,713

Tabela 01: IDHM das unidades da federação melhores classificadas no ano de 2015.

Fonte: Atlas Brasil (2015).

Os dados apresentados acima apontam que o estado do Amapá está na 12ª colocação, tornando-se o estado da região norte melhor posicionado, o que pode “apressadamente” nos revelar que os índices de desenvolvimento social do estado do Amapá logram exemplar destaque na região norte – até analisarmos sob contextos específicos.

Na tabela abaixo, podemos verificar distorções a partir dos índices de IDH (índice de desenvolvimento humano) de cada estado situado na região norte. As três primeiras colocações são ocupadas pelos estados do Amapá, Roraima e Tocantins, respectivamente.

Posição	Estado	IDH
1º	Amapá	0,708
2º	Roraima	0,707
3º	Tocantins	0,699
4º	Rondônia	0,690
5º	Amazonas	0,674
6º	Acre	0,663
7º	Pará	0,646

Tabela 02: Unidades da federação da região norte com maiores IDHs

Fonte: Atlas Brasil (2015).

Mesmo possuindo o maior IDH da região norte, o estado do Amapá, bem como toda a região, apresenta baixos índices de desenvolvimento, além de contradições entre os dados relacionadas à qualidade do ensino. *Notamos que, mesmo com o IDH positivo em nível nacional, o Amapá posiciona-se numa classificação intermediária. Verificamos também que os estados mais desenvolvidos na região norte ocupam as piores posições no IDH, o que revela a alta concentração renda e a flagrante desigualdade social.*

Avançamos na tentativa de desvendamento dessas contradições durante o trabalho. Apresentamos abaixo o IDHM dos municípios amapaenses:

Posição	Município	IDH-M	IDR-M	IDH-L	IDH-E
1	Macapá	0.733	0.723	0.820	0.663
2	Serra do Navio	0.709	0.659	0.783	0.692
3	Santana	0.692	0.654	0.794	0.638
4	Laranjal do Jari	0.665	0.641	0.801	0.573
5	Oiapoque	0.658	0.693	0.779	0.527
6	Ferreira Gomes	0.656	0.635	0.820	0.542
7	Calçoene	0.643	0.636	0.759	0.550
8	Amapá	0.642	0.631	0.790	0.532
9	Porto Grande	0.640	0.610	0.777	0.554
10	Cutias	0.628	0.576	0.760	0.566
11	Pedra Branca do Amapari	0.626	0.628	0.779	0.502
12	Vitória do Jari	0.619	0.587	0.781	0.517
13	Pracuúba	0.614	0.539	0.790	0.544
14	Mazagão	0.592	0.609	0.758	0.449
15	Tartarugalzinho	0.592	0.553	0.794	0.473
16	Itaubal	0.576	0.528	0.758	0.477

Tabela 03: IDHM dos municípios do estado do Amapá no ano de 2015

Fonte: IBGE (2016)²

2. Legenda: **Muito Alto**, de 0,800 a 1000 (nenhum município); **Alto**, de 0,700 a 0,799 (2 municípios); **Médio**, de 0,600

Na análise sobre a composição do IDHM, encontramos discrepâncias que não são vistas quando analisadas de forma geral. Embora seja uma realidade totalmente diferente quando se coloca os municípios do estado do Amapá em comparação uns aos outros, teremos um índice de desenvolvimento um pouco maior na capital e nas cidades mais populosas do estado como Santana, Oiapoque e Laranjal do Jari, se comparados a outros pequenos municípios como Tartarugalzinho e Itaubal.

A exceção foi o município Serra do Navio, que apresentou um dos melhores índices, mesmo sendo um dos menores municípios do estado e com a economia pouco dinâmica. Temos por suposto que a formação histórica desse município, relacionada a vantagens obtidas com a extração mineral do manganês pela multinacional norte-americana ICOMI, tenha de alguma forma contribuído para a manutenção de algumas benesses, atualmente sob a tutela do poder executivo estadual.

Considerando, portanto, a questão educacional, objetivamente vinculada ao desenvolvimento social, observamos o baixo Índice de Desenvolvimento Educacional (IDH-E) da sociedade amapaense. A tabela 3 demonstra que os melhores índices de municípios amapaenses não ultrapassam a classificação Médio. *E o mais impactante é que desconstrói afirmações que o desenvolvimento humano amapaense esteja em estágio relevante. É importante observar que, do total de 16 (dezesseis) municípios do estado do Amapá, 13 (treze) municípios encontram-se com a classificação IDH-E, Baixo ou Muito Baixo.*

Nem mesmo o IDH-E da capital Macapá se apresenta como o melhor do estado, reforçando a tese que a concentração da maioria dos serviços dos distintos setores da economia do estado é acompanhada pela concentração de renda e por desigualdades sociais. Portanto, as contradições sociais fazem parte desse modelo de desenvolvimento e são bastante presentes e perceptíveis.

Outro elemento relevante para análise diz respeito aos *índices de alfabetização no estado do Amapá*. Segundo o IBGE (2015), o estado do Amapá apresenta apenas 5% da população de 15 anos ou mais sem saber ler ou escrever. Partimos da análise dos índices relacionados à alfabetização. Observe a tabela abaixo:

a 0,699 (11 municípios); **Baixo**, de 0,500 a 0,599 (3 municípios); **Muito Baixo**, de 0,000 a 0,499 (nenhum município); **IDH-M (índice de desenvolvimento humano)**; **IDR-M** (índice de desenvolvimento de renda); **IDH-L** (índice de desenvolvimento humano longevidade); **IDH-E** (índice de desenvolvimento humano educação).

Posição	Unidade Federativa	Taxa de Alfabetização 2015 (%)
	BRASIL	92,8%
	NORTE	91%
1	Amapá	95%
2	Roraima	93,4%
3	Rondônia	93,3%
4	Amazonas	93,1%
5	Pará	90,7%
6	Tocantins	89,6%
7	Acre	86,9%

Tabela 04: Taxa de alfabetização nos estados da região norte e Brasil no ano de 2015

Fonte: IBGE (2015).

Podemos verificar que o estado do Amapá apresenta índices satisfatórios quando se trata da taxa de alfabetização comparada às demais unidades da federação, superando inclusive as médias nacionais e regionais. No entanto, os dados sobre a taxa de alfabetização no estado do Amapá, quando comparados ao IDH-E, revelam-nos contradições, de modo a nos indagarmos: *“como é possível o Amapá possuir os melhores índices de alfabetização se os índices de desenvolvimento educacional (IDH-E) de mais de 80% dos seus municípios encontram-se Baixo ou Muito Baixo”? E por que os dados demonstram a existência de políticas eficientes para alfabetização se, no entanto, há um severo atraso para os demais níveis da Educação Básica (confirmado em seu IDH-E)?*

Algebaile (2009) afirma que:

A expansão do nível mais elementar – expressão clara de uma história lenta, que nunca se completa, porque, na verdade, esse é o seu modo particular de realização histórica (FERNANDES, 1975), está sempre na ordem do dia, compondo-se, às vezes, de forma “bizarra - (...), com os novos crescimentos e modificações dos mais avançados níveis de ensino, das novas modalidades, dos novos campos de formação, dos novos contornos curriculares, das novas organizações e abrangências do tempo destinado à educação escolar.”

No entanto, destacamos a importância contida na alfabetização para o processo de mobilidade social, pois a Teoria do Capital Humano tem sido objeto de pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada), o qual indica que as taxas de retorno de capital têm maior impacto nos níveis de escolaridade de alfabetização e no final do Ensino Médio. O estado do Amapá foi um dos estados que apresentou resultados mais taxas de retorno constantes, ao lado de Rondônia e Roraima (DIAS *et al.*, 2013).

É fundamental que se destaque do Plano Nacional de Educação (PNE) a sua Meta 3, a qual problematiza a função do Ensino Médio e apresenta a questão da universalização da educação para os adolescentes de 15 a 17 anos até 2016. Ela contempla o aumento

das matrículas no Ensino Médio em cerca de 30% até 2024. Além disso, destaca que até o final do período de vigência deste **PNE**, a taxa líquida de matrículas no **Ensino Médio** para 85% (BRASIL, 2014).

De acordo com o Observatório do PNE (2018), uma das metas do Plano Estadual de educação do estado do Amapá era garantir que, até 2024, 85% dos jovens de 15 a 17 anos estejam cursando o Ensino Médio. No entanto, o resultado, ainda que seja parcial, não tem demonstrado avanços consideráveis, pois em 2018 a meta atingiu 68,7% dos jovens de 15 a 17 anos cursando este nível de ensino.

Portanto, ao analisar esses números, devemos entender o contraste em que está inserida a realidade amapaense. Os índices de alfabetização ou IDHM não refletem por si o desenvolvimento humano e social no estado. Eles precisam ser analisados de forma profunda e nas sutilezas dos dados disponíveis.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E PROBLEMAS NO SEU FLUXO

Quando utilizamos o termo “democratização do ensino”, partimos da ideia de garantia de acesso dos aprendizes ao saber sistematicamente elaborado. Dados das últimas pesquisas do IBGE apontam que o Brasil possui uma taxa de escolarização com cerca de 87,2% das pessoas de 15 a 17 anos. Além disso, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos) (BRASIL, 2018).

Os dados acima contribuem para um melhor panorama sobre a oferta e o acesso à educação no Brasil, bem como o sentido da democratização do acesso à educação brasileira.

Algebaile (2009) assinala que “a expansão da oferta educacional é expressão de práticas sociais e relações de forças que atravessam e antecedem as medidas oficiais a seu respeito. É sempre movida por impulsos que decorrem dessas práticas e relações, estando relacionada, portanto, com modificações nas expectativas dirigidas à educação escolar, com as ações que se apresentam como respostas a novas demandas, com os novos usos e utilizações da escola que daí decorrem [...].”.

Mesmo que aparentemente as oportunidades de acesso à educação tenham aumentado, ainda se enfrenta um grande problema relacionado justamente à democratização educacional. Sobre o Ensino Médio na região amazônica, Alves e Araujo (2015) nos apontam que boa parte dos municípios enfrentam dificuldades com a falta de recursos e estrutura suficiente para o total acesso dos indivíduos à educação. Nesse caso,

na análise da democratização do acesso, constatamos que se garante o insuficiente e se forja cotidiano com o “mínimo” para que educação precariamente se realize.

Concordamos com Pereira (2000) quando afirma que a noção dos “mínimos sociais” está vinculada aos mínimos de subsistência, que sempre fizeram parte da pauta de regulações econômicas e sociais de diferentes modos de produção, mas que adquiriram particular evidência no contexto das relações capitalistas.

De forma geral, *o cerne do problema enfrentado na busca pela democratização do Ensino Médio é justamente o acesso e a relativização dos “mínimos” de educação estabelecidos no ingresso a este nível de ensino*.

Como dito acima, quando se fala em democratização do Ensino Médio, entendemos que ela se inicia com o “acesso garantido a todos”, o que na sua realidade não é totalmente garantia, pois, como bem podemos ver, ainda existe uma grande parte da população brasileira que não possui acesso a esse nível de ensino devido a fatores como a localização, capital cultural, capital social entre outros.

Na materialidade do ensino, quando analisamos as taxas de matrículas no estado, notamos uma diminuição delas a cada série do Ensino Médio amapaense. Isso se deve a fatores como a *distorção de idade-série e abandono escolar*, causados por fatores sociais. A distorção e o abandono correspondem problemas preocupantes e agravantes para a contraditória qualidade de ensino no estado do Amapá e região norte.

Estado	Matriculas1º ano	Matriculas 2º ano	Matriculas 3º ano
Amapá	15.517 estudantes	11.341 estudantes	10.048 estudantes

Tabela 05: Taxas de matrícula no Ensino Médio no estado do Amapá no ano de 2016

Fonte: Inep, 2016. Organizado por QEdu, 2016

A tabela 05, aparentemente apenas ilustrativa, revela que há a diminuição de alunos matriculados no decorrer dos anos do Ensino Médio, *apresentando uma diferença percentual de mais de 30% de alunos que não chegam no 3º ano do Ensino Médio*. Essas taxas nos indicam que existe uma falta de assistência política e educacional preocupante, sendo o Ensino Médio uma transição importante para a vida em sociedade dos sujeitos. As hipóteses de descontinuidade são diversas, como a necessidade imperiosa de abandonar a escola pela inserção imediata e precária no mercado de trabalho.

A partir deste pressuposto, observamos outros dois indicadores, os quais apresentam que a permanência no Ensino Médio está ligada diretamente a fatores como a *distorção de idade-série e taxa de abandono*³.

3. “A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve

Portanto, para o aluno tenha acesso e permanência garantida na rede escolar, é fundamental que não abandone nem evada a escola. Esses são alicerces fundamentais para a democratização da educação. Observe a tabela abaixo:

Município	1º ano	2ºano	3ºano	Total
Oiapoque	65%	46%	70%	62%
Vitória do Jari	60%	51%	50%	54%
Pedra branca	67%	31%	43%	51%
Cutias	48%	57%	44%	50%
Amapá	52%	47%	41%	48%
Pracuúba	47%	57%	37%	48%
Mazagão	52%	36%	38%	44%
Serra do Navio	44%	41%	49%	44%
Laranjal do Jari	52%	39%	42%	45%
Itaubal	50%	26%	44%	40%
Calçoene	44%	40%	29%	39%
Tartarugalzinho	45%	27%	23%	35%
Ferreira Gomes	44%	28%	32%	35%
Porto Grande	35%	23%	33%	32%
Santana	37%	28%	26%	31%
Macapá	40%	25%	26%	31%
Amapá (estado)	43%	29%	31%	35%
Brasil	33%	26%	22%	28%

Tabela 06: Taxa de Distorção idade-série por município no Amapá e Brasil no ano de 2016

Fonte: Inep, 2016. Organizado por QEdú, 2016.

No geral, os municípios amapaenses, inclusive a capital Macapá, apresentaram altos índices de distorção idade-série, superando na sua totalidade a média nacional. A situação é ainda mais crítica em municípios como Oiapoque, Vitória do Jari, Pedra Branca e Cutias, onde mais de 50% dos alunos do Ensino Médio estão em idade inadequada em relação ao ano escolar, conforme a tabela 06 acima.

Outro fator que nos chama atenção é a concentração geográfica dos melhores índices de distorção idade-série do estado (se é que podemos classificá-los de forma

ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade deles. Quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ele acaba repetindo uma mesma série. Nesta situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série" (QEdú, 2016).

positiva). As quatro melhores taxas das maiores cidades, Macapá e Santana, fazem parte da pretensa região metropolitana de Macapá/AP, onde se concentram os principais serviços e, consequentemente, a maior economia do estado.

Nesse caso, *analisamos que, para se democratizar o acesso e a permanência no Ensino Médio amapaense, é necessário que se construam políticas de enfrentamento aos índices educacionais tanto relacionados à evasão/ao abandono escolar como de distorção idade-série. Essas precisam estar voltadas para as regiões mais distantes da capital e de pior acesso nas diversas e distintas comunidades do estado.*

Parece se confirmar a pesquisa do IPEA (2013) sobre a função do capital humano na educação, a qual indicou que as taxas de retorno de capital apresentam apenas a alfabetização e a conclusão do Ensino Médio como níveis de maior retorno de capital.

Quando analisamos o rendimento no Ensino Médio a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, observamos a tabela abaixo:

Anos do Ensino Médio (Amapá)	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	21,9%	13,0%	65,1%
2º ano	13,6%	8,0%	78,4%
3º ano	12,8%	7,3%	79,9%
Anos do Ensino Médio (Brasil)	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	17,3%	8,6%	74,1%
2º ano	10,7%	6,1%	83,2%
3º ano	6,0%	4,3%	89,7%

Tabela 07: Taxa de aprovação, reprovação e abandono na rede estadual do Ensino Médio no Brasil e no Amapá no ano de 2016

Fonte: Censo Escolar 2016, Inep⁴.

Essa correlação nos permite afirmar que, a partir dos dados de rendimento e distorção idade-série no Ensino Médio, o acesso e a permanência tornam-se prejudicados. A tabela acima demonstra que a cada 10 alunos do Ensino Médio no estado do Amapá, 3,5 alunos são reprovados ou evadem/abandonam esse nível de ensino. Além disso, menos de 80% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no Amapá concluem esse nível de ensino (praticamente dez pontos percentuais abaixo da média nacional).

4. Legenda: Acima de 5%: Indica que a necessidade de definir estratégias para contar o avanço da evasão; Acima de 15%: A situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

Na medida em que o abandono evasão ou interrupção do ciclo de formação da Educação Básica significa que a escola e o conjunto de políticas sociais não se converteram em condições para a permanência do aluno na escola. E, ainda que retorne à escola, continuará seus estudos de uma forma accidentada e em faixa etária imprópria em relação àquela considerada adequada. Por esses e outros fatores, apresentam-se maiores chances de o aluno evadir novamente.

A problemática se aprofunda quando analisamos esse nível de ensino por localidade, a partir das zonas rural e urbana. Desse modo, partimos da compreensão de que a população brasileira na zona urbana é de 85% e da zona rural é de 15% (IBGE, 2010). É dramático se considerarmos que 95,7% dos alunos do Ensino Médio frequentam escolas urbanas. (BRASIL, 2015). Assim, *observamos primeiramente que o Ensino Médio brasileiro vem passando por um franco processo de urbanização.*

Quando analisamos o Ensino Médio a partir da comparação das zonas rural e urbana, já no ano de 2015, essa realidade é pouco alterada com 90,1% das escolas do Ensino Médio localizadas na zona urbana e 9,9% na zona rural, registrando inclusive a menor participação da zona rural em toda Educação Básica (BRASIL, 2015).

De forma geral, o Ensino Médio brasileiro está submetido a um nível de formação muito baixo, refletindo uma sociedade de classes sociais e, portanto, distante (ainda que a utopia seja fundamental) de uma ampla formação humana sob pleno desenvolvimento social. *O ensino é negado à população que mais precisa, sendo marginalizada pela própria localização.*

Na tabela abaixo, estendemos a análise para as taxas de rendimento do Ensino Médio brasileiro a partir de Anos/Série, considerando as zonas Urbana e Rural.

Anos	Zona Rural			Zona Urbana		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Aprovação	76,1%	83,9%	89,2%	72,2%	81,7%	87,9%
Reprovação	12%	7,4%	4,1%	18%	11,1%	6,7%
Abandono	11,9%	8,7%	6,7%	9,8%	7,2%	5,4%

TABELA 07: Taxas de Rendimento das escolas Estaduais na zona Rural e Urbana no Brasil, no ano de 2015

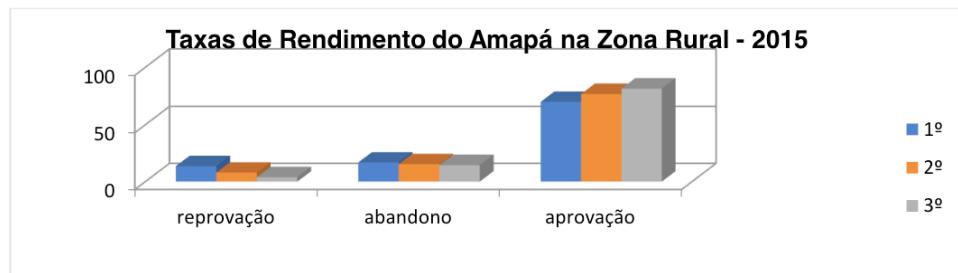
Fonte: Censo Escolar 2015, Inep.

Diante da premissa, observamos que o acesso ao Ensino Médio no ano de 2015 nas escolas estaduais brasileiras obtiveram um razoável número de aprovações para a condição histórica da zona rural, baixo índice de reprovação e também de abandono. Já

nas escolas rurais no ano de 2015 apresentaram maiores índices de abandono.

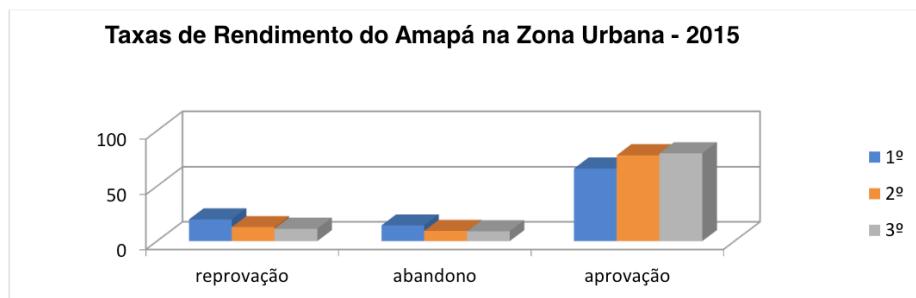
Os dados, embora não permitam relações consistentes, são suficientes para mostrar que a oferta é majoritariamente pública e urbana; que os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa; e que os indicadores educacionais apontam represamento e a distorção idade-série atinge a metade das matrículas (KUENZER, 2010, p. 861).

No Amapá a Aprovação na zona Rural é maior que 60%. A Reprovação chega a pouco mais de 10%. E o Abandono está acima de 10% também, apresentando, portanto, dados inferiores à realidade nacional, de acordo com o gráfico abaixo:



Fonte: QEdu, 2015.

A Aprovação na Zona Urbana do Amapá é maior que 60%. A Reprovação chega a mais de 15%. E o Abandono a pouco mais de 10%. Observe o gráfico abaixo:



Fonte: QEdu, 2015.

Os dados sobre rendimento e abandono escolar no Ensino Médio amapaense, tornam-se aproximados, em contradição às discrepâncias e contradições regionais observadas na comparação dos grandes e pequenos centros.

Quando trazemos essa afirmativa para a realidade do estado, observamos que

aqueles que moram em cidades como Macapá e Santana acabam tendo “maior privilégio” (em relação ao acesso) em comparação aos demais municípios do estado, pois são os maiores centros urbanos do estado. Portanto, proporcionam maiores possibilidades de inserção social, cultural e técnica. Essas, por sua vez, convertem-se em vantagens e êxito escolar.

A ausência de políticas públicas tanto no Brasil como no Amapá limita o alcance da educação como uma das principais formas de mobilidade social e é caracterizada por “ilhas de desenvolvimento”, concentrando os melhores serviços nas cidades mais importantes. De fato, muitos cidadãos não tiveram acesso à educação formal, como consequência de uma população empobrecida, contraditoriamente em uma região potencialmente rica.

Essa realidade é discrepante, já que a Amazônia possui uma grande diversidade de riquezas naturais de ordem mineral, vegetal, etc, objeto de relações injustas de exportação junto ao capital nacional e internacional. *Temos por suposto que essa riqueza não tem se convertido em qualidade de vida e desenvolvimento regional da Amazônia* (SANTOS, 2014).

Sobre os impasses e alternativas para a resolução do problema, concordamos com Mészáros o qual reflete

[...] que uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar suas vitais e historicamente, importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 2).

De uma forma geral, o cenário nos revela que os elevados índices de exclusão social na Amazônia inviabilizam o desenvolvimento humano e educacional dos sujeitos, o que de uma forma geral preserva o fosso histórico de desigualdade social/educacional entre as zonas Urbana e Rural.

É fundamental o enfrentamento à condição dual e pragmática de um Ensino Médio que asfixia a juventude junto às suas possibilidades críticas e criativas de autorrealização. Analisamos como alternativa para rompermos com o processo de instrumentalização do Ensino Médio pensarmos o seu vínculo e o campo do trabalho a partir de sua relação com as potencialidades produtivas e culturais da Amazônia amapaense nos seus contextos urbano ou rural. Isso deve ser integrado à valorização do conhecimento científico, artístico e filosófico historicamente produzido pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisamos os dados levantados do Ensino Médio amapaense, verificamos de forma geral um quadro desafiador, marcado por uma realidade regional bastante desigual e atípica. A tentativa de explicitar a realidade da educação mediante os dados

educacionais e sociais nos impõe o desafio de compreendermos a educação na sua amplitude e, portanto, entender a realidade com maior rigor.

De acordo com trabalhos já desenvolvidos e as análises aqui expostas, podemos concluir que as políticas públicas estão distantes do alcance das necessidades educacionais na região amazônica. Em meio a esse cenário desafiador, a má distribuição de recursos torna-se o indicativo de um cenário excludente, em contradição ao grande potencial da região.

O Ensino Médio na região amazônica, e no estado do Amapá, como nível de ensino propício à formação para o trabalho é marcado por contradições, nas quais historicamente a educação em sua diversidade não é atendida suficientemente para a garantia do direito à educação.

A correlação dos dados é esclarecedora, na medida em que reforça a condição dual de uma realidade desigual ressignificada na região amazônica. Isso expõe o estado do Amapá como unidade da federação que reúne várias das contradições sociais dessa região. Nesse caso, com base no que observamos anteriormente, apesar do IDHM demonstrar-se alarmante somente em uma de suas categorias – o IDH-E –, a introdução de outros índices de desenvolvimento humano, aponta para as desigualdades sociais como problemática potencialmente elevada.

Tanto o acesso e a permanência quanto a dicotomia entre o rural e o urbano sob o quadro da necessidade de democratização da educação brasileira e amapaense são sobressaltados com dados de um cenário urbanocêntrico (com melhoria na educação nos maiores centros urbanos) com altos índices de distorção série-idade e evasão/abandono escolar.

Portanto, permanecem atuais as teses que des-romantizam o mito da Amazônia natural dos rios e das florestas e a apontam drasticamente como um “projeto inacabado” marcado pelo trabalho precário, pela inexistência de condições sociais e educacionais para o pleno desenvolvimento do ensino e, de uma forma ampla, pelas suas forças produtivas, submetendo uma boa parte de sua população à insalubridade e total vulnerabilidade social dos sujeitos mais pobres.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILY. Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina/ Faperj, 2009.

ALVES, J. P. da C.; ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, Doriedson do S. **Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino:** o ensino médio na Amazônia sob análise. Novos Cadernos NAEA. v. 18 n. 3 • p. 231-260; jun.-set. 2015.

BRASIL. Indicadores de fluxo escolar apontam queda na evasão para ensino fundamental e médio. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Brasília: INEP, 2019. Capturado em 18 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio>

_____ . **Resultado do Enem por escola em Amapá** Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Brasília, DF, 2019. Capturado em 12/08/2020. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3445-amapa/enem?edition=2018&educationNetworkType=1>

_____. Escolarização de pessoas de 15 a 17 anos e Analfabetismo IBGE. Brasília: IBGE, 2018.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília (DF): Senado Federal, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios. São Paulo: brasiliense, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro (RJ): Zahar editores, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020:** superando a década perdida? Educ. Soc. [online]. 2010, v. 31, n. 112, p. 851-873

MESZÁROS, Istvan. **Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE.** Brasília (DF), 2018. Disponível em: <https://www.observatoriopne.org.br/dossie> .Acesso em: 12.ago.2020.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades Humanas:** subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **A Educação no desenvolvimento da Amazônia.** Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto (Portugal), 2014. Disponível em www.anpae.org.br/IBERO...IV/GT5/.../TerezinhaFatimaSantos_GT5. Acesso em 02 de novembro de 2016.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25, mai./ago. 2012.

TRABALHO, LINGUAGEM, INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES(AS): AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO [SOME] DO PARÁ

Gleno dos Santos Batista

Doriedson do Socorro Rodrigues

O presente trabalho é decorrente do Plano de Trabalho “Linguagem, Trabalho e Escolarização: Integração – Saberes Linguageiros de trabalhadores (as) de Comunidades Ribeirinhas e Processos Formativos no Ensino Médio Modular – Some”, desenvolvido por Gleno dos Santos Batista (Bolsista de Iniciação Científica Voluntário, entre 2020 e 2021, a partir da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará). O Plano de Trabalho, que também resultou em seu Trabalho de Conclusão de Curso, estava ligado ao Projeto de Pesquisa “A Integração Saberes Sociais e Processos Formativos de trabalhadores e trabalhadoras na Amazônia Paraense no interior de experiências de produção-formação e escolarização”, coordenado pelo Prof. Dr. Doriedson S. Rodrigues.

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentamos resultados de pesquisa, a partir de uma perspectiva dialética (MARX, 2008; KOSIK, 2002), sobre as relações entre Trabalho, Linguagem e Formação de trabalhadores(as) no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) do Pará, Amazônia, considerando a integração de saberes linguageiros do ofício de trabalhadores e trabalhadoras de comunidade ribeirinha a processos formativos, especificamente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no SOME.

Destaque-se que a investigação foi realizada na comunidade ribeirinha¹ de Mutuacá de Baixo, no município de Cametá² (Pará), onde há turmas de Ensino Médio pelo Sistema

1. Neste trabalho, entendemos a categoria ribeirinho a partir de Costa (2006, p. 150): “O termo ribeirinho é usado na Amazônia, segundo Hiraoka (1993), para designar os camponeses que vivem à margem das águas e vivem da extração e manejo de recursos florestais, aquáticos e da agricultura em pequena escala”. Também pactuamos com as reflexões de Rodrigues e Castro (2022, p. 178) de que a categoria ribeirinho “[...] permite compreender a materialidade produtiva e relacional de homens e mulheres em suas relações com outros elementos da natureza e com eles mesmos”. Entendemos, conforme Neves (2009, p. 70), um conjunto de pessoas que constrói a vida por meio da pesca e da extração de recursos da floresta, mas também a partir da agricultura de várzea, vivendo/trabalhando em ambientes na beira de rios, furos, igarapés, com “[...] um modo de vida advogado como sui generis”, organizados em comunidades entendidas como “[...] unidade territorial politicamente constituída pelo ideário da solidariedade e da redistribuição fraterna ou vicinal”.

2. O município de Cametá, segundo o IBGE (2022), pertence à mesorregião do nordeste paraense e à microrregião Cametá. Apresenta uma área correspondente a 3.081,367 km². Limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul, com o de Mocajuba, a leste, com o de Igarapé-Miri e a oeste, com o de Oeiras do Pará. Ainda segundo o (IBGE, 2022), o município apresenta uma população estimada, em 2021, de 140.814 habitantes. Nesse município encontra-se a Comunidade Ribeirinha de Mutuacá de Baixo, pertencente a um dos distritos desse município – o Distrito de Juaba.

de Organização Modular de Ensino – SOME. Utilizou-se como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético (VAZQUEZ, 1968; MARX, 2008), considerando o fenômeno em seu contexto histórico-social, no interior das categorias *totalidade* e *mediação*. Partimos do pressuposto de que as políticas públicas nacionais encontram-se mediadas por interesses de mercado, mas também como ação contra-hegemônica, por interesses de trabalhadores, como as disputas por projetos de Ensino Médio, incluindo-se nesse contexto o SOME.

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa (ARAUJO, 2010), a partir das experiências de trabalho vivenciadas por docentes e discentes nesse contexto formativo. Foi utilizado estudo bibliográfico, que contribuiu com a discussão de categorias como trabalho (MARX, 2008), saberes (CHARLOT, 2000, 2005; RODRIGUES, 2012, 2020), linguagem (BRONCKART, 1996, 2003, 2006, 2008; FAITA, 2002; FERREIRA, 2014, FREITAS, 2014; FARACO, 2008), integração e ensino médio (CIAVATTA, 2005, 2014, 2020; RODRIGUES, 2012, 2020; RAMOS, 2005, 2008, 2010; ARAUJO e FRIGOTTO, 2020; SILVA, 2018), tomando a ergologia (SCHWARTZ, 2014, 2000, 2002) como norte analítico sobre atividades de trabalho, e entrevista semiestruturada (MICHELAT, 1985), tratada na perspectiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2007)³, evidenciando os *saberes do trabalho dos discentes do SOME e as práticas pedagógicas realizadas pelo trabalho docente*.

A investigação tomou como problema de pesquisa analisar como se estabelece a relação dialética entre linguagem e formação de trabalhadores/trabalhadoras ribeirinhos/as, a partir dos processos de escolarização em integrações e/ou não com os saberes linguageiros do âmbito de suas práticas produtivas.

Esta exposição está organizada em três seções, além da introdução e considerações finais: na primeira, nomeada como *Perspectivas de ensino médio integrado: trabalho, ciência, cultura e os saberes dos trabalhadores*, abordamos os princípios que norteiam a

De acordo com Rodrigues e Castro (2022, p. 177): “Cametá é território onde vivem comunidades quilombolas, extrativistas, povos das águas e da floresta, populações urbanas, rurais, campesinas e ribeirinhas. Trata-se de um município com mais de 380 anos [...], tendo a maior parte de seus habitantes vivendo na zona rural e em comunidades ribeirinhas [...]”, como homens e mulheres presentes em Mutuacá de Baixo.

3. Foram entrevistados discentes e docentes do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME no território de Mutuacá de Baixo, em Cametá-Pará. As entrevistas junto a discentes trabalhadores e trabalhadoras da comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo no município de Cametá-Pará considerou suas materialidades produtivas e organizativas decorrentes do trabalho no interior de populações e povos tradicionais. Destaque-se que a entrevista com os discentes, por estarem no mesmo contexto de territorial de Gleno dos Santos Batista, também ribeirinho, deu-se de forma presencial, a partir do consentimento dos entrevistados, seguindo protocolos de segurança estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde na prevenção contra a pandemia da Covid19, como: distanciamento social, uso de máscaras e álcool em gel. Por outro lado, em razão também do contexto de pandemia, as entrevistas junto aos docentes deram-se por meio da plataforma virtual *whatsapp*. As entrevistas com os discentes tiveram a finalidade compreender o contexto de vida desses sujeitos, formas e modos de produzir a vida no interior de comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo e os saberes linguageiros construídos e adquiridos em atividade de trabalho; as entrevistas realizadas com os professores do SOME buscaram favorecer as análises sobre práticas pedagógicas a partir da integração saberes linguageiros de trabalhadores (as) e conhecimentos curriculares e institucionais. Os discentes foram jovens e adultos de 18 a 38 anos de idade, gênero feminino e masculino, pertencentes ao 1º, 2º e 3º ano do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. A entrevista com professores envolveu docentes que atuam/atuaram no Sistema de Organização Modular de Ensino em Mutuacá de Baixo, pertencentes ao gênero masculino e feminino.

educação numa perspectiva integrada, bem como reflexões sobre práticas pedagógicas integradoras; na segunda, com o título *Práticas pedagógicas no SOME e a integração saberes linguageiros e saberes curriculares institucionais*, discutimos a categoria prática pedagógica em relação com saberes e conhecimentos; na terceira seção, denominada *Formas e modos de produzir a vida na comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo – saberes linguageiros produzidos em atividade humana de trabalho*, apresentamos análises sobre saberes linguageiros dos trabalhadores e trabalhadoras da comunidade de Mutuacá de Baixo em integração/não integração com práticas pedagógicas dos docentes que atuam no SOME nessa comunidade.

PERSPECTIVAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E OS SABERES DOS TRABALHADORES

As discussões sobre a integração de saberes do trabalho a processos formativos vivenciados por jovens estudantes do Ensino Médio, por meio do SOME, perpassa pela compreensão dos projetos em disputa em torno da Educação, aí incluído o Ensino Médio. Tais são sustentados pelos interesses dominantes em prol de uma dualidade histórica imposta à educação brasileira, decorrente da sociedade de classes, com, de um lado, um projeto formativo fragmentado e minimalista para a classe trabalhadora e, de outro lado, um projeto formativo com qualidade referenciada pela manutenção do *status quo* de dominação destinado aos dirigentes, às elites do país, tal qual exposto por Ramos:

[...] a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. (s/d, p. 02)

É a manutenção dessa dualidade, necessária aos interesses do capital, que instituiu, por exemplo, as condições para a implementação da pretensa reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017. Isso minimiza e fragmenta ainda mais a formação da classe trabalhadora, negando-se uma ampla base formativa, humanizadora, e induzindo-se a materialidade de um tipo humano adaptável à negação da vida imposta pelo modo de produção capitalista, com o discurso empreendedor-itinerário formativo-protagonismo juvenil. De acordo com Rodrigues *et al* (2020, p. 7-8), com base em Ferreti (2008), trata-se de uma formação que direciona as juventudes do Ensino Médio:

[...] para uma vida precoce nos ditos mundos do trabalho, focando num individualismo meritocrático e competitivo (cf. FERRETTI, 2018), que subordina a vida aos ditames do mercado e suas necessidades, em lugar de

uma formação que permita às juventudes o “[...] acesso aos conhecimentos historicamente produzidos por meio do conjunto integrado das disciplinas escolares, mas, além disso, para se tornarem efetivamente autônomos”, não se dando “[...] apenas pela apropriação individual, mas também coletiva de tais conhecimentos por meio do estabelecimento de relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012” (FERRETTI, 2018, p. 34)

Todavia, no movimento histórico de lutas a favor dos interesses da classe trabalhadora, busca-se a materialização de processos formativos, por meio da educação que favoreça a construção de *sujeitos efetivamente autônomos* (FERRETTI, 2018, p. 34) e de um sociedade, conforme Ramos (s/d, p. 01), que reconheça a diversidade, valorizando “[...] os sujeitos e sua capacidade de produção da vida [...]”, assegurando-lhes *direitos sociais plenos*, como a formação por inteiro, em prol de “[...] de uma sociedade justa e integradora”, para o que o debate por uma perspectiva de ensino integrado é um norte epistemológico importante. Nele se inclui a discussão sobre integração saberes do trabalho e processos formativos no interior do Ensino Médio, “[...] por meio do estabelecimento de relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia [...], como salienta Ferretti (2018, p. 34). Trata-se de uma perspectiva epistemológica, que considera a integração saberes do trabalho a processos formativos no interior do Ensino Médio, em oposição à negação dos saberes dos trabalhadores no interior de processos formativos, que:

[...] perpassa por uma compreensão de classe, uma vez que a negação das experiências culturais, sociais, econômicas e políticas dos trabalhadores é condição importante para o desenvolvimento do sociometabolismo do capital, à medida em que se promove um processo de homogeneização dos sujeitos, ao serem silenciadas as subjetividades presentes em saberes diversos decorrentes do mundo do trabalho (RODRIGUES, 2020, p. 167)

Com base em Rodrigues (2020), pois, a integração assume uma perspectiva de classe, em prol dos interesses de trabalhadores e trabalhadoras, propondo-se a “[...] formar os sujeitos por inteiro em diferentes dimensões, como a científica, política, humana, cultural, social, tecnológica, enquanto práxis, promovendo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, aí também incluídos os seus saberes, a partir do trabalho enquanto categoria ontológico-criativa [...]”.

É nessa perspectiva que a integração é discutida, a partir de uma concepção de ensino integrado, incluindo o Ensino Médio e assumindo, em nossas análises, esse ensino como:

[...] um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

E ainda com base em Araujo e Frigotto, tomamos a “[...] ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social” (2015, p. 64), aí se incluindo suas materialidades produtivas, decorrentes do trabalho, e os saberes que daí decorrem.

Nesse sentido, a discussão sobre o Ensino Médio, trabalho, linguagem, saberes e processos formativos, no interior do SOME, é concebida na perspectiva de um projeto de Ensino Médio integrado, pressupondo formação por interior dos sujeitos, nos moldes propostos por Araujo e Oliveira (2020), de que “o projeto de ensino integrado é uma preposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira [...]” (ARAUJO; OLIVEIRA, 2020, p. 180).

Também assumimos o disposto a partir de Ciavatta (2008), para a qual “a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2008, p. 2), pressupondo uma “[...] formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso [...]” (CIAVATTA, 2020, p. 29). Com base nisso que entendemos a importância pedagógica de os saberes do trabalho produzidos por trabalhadores, integrados a processos formativos no ensino médio, no SOME, também oportunizarem aos educandos essa compreensão de que nos fala Ciavatta. Assumimos, assim, a integração com “[...] o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2014, p. 84).

Nesse sentido, o Projeto de Ensino Médio Integrado busca formar sujeitos nas diferentes dimensões como trabalho, ciência e cultura, valorizando a “[...] formação política e omnilateral como finalidade de formação social do sujeito” (ARAUJO; OLIVEIRA, 2020, p. 180), o que pressupõe também considerar os saberes do trabalho decorrentes das experiências vividas por homens e mulheres da Amazônia como os produzidos por jovens da Comunidade de Mutuacá de Baixo, em Cametá (Pará), sob pena de se negar a *omnilateralidade*.

Sobre a formação política e omnilateral, Ramos enfatiza que a formação política consiste em uma educação que fomenta “[...] a compreensão dos princípios, científicos-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de múltiplas escolhas” (2008, p. 3), enquanto a formação *omnilateral* é uma educação que busca “[...] formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural,

político e científico tecnológica”, conforme Ciavatta (2014, p. 190). Todavia, essa formação politécnica, numa perspectiva integrada, pressupõe a *omnilateralidade* com os saberes do trabalho também se constituindo, numa perspectiva de classe, a ideia de completude formativa, tratada por Ciavatta (2008).

Quanto ao Ensino Médio Integrado, Araujo e Oliveira (2020) destacam ainda que essa perspectiva de ensino, além de vislumbrar uma formação politécnica e omnilateral, preconiza também princípios ontológicos. Trata-se da dimensão de uma educação que busca a formação do sujeito enquanto ser humano a partir da relação do que foi construído historicamente e a vida do sujeito enquanto ser social, capaz de produzir a vida. Considera-se o *trabalho como princípio educativo*, no qual se encontram os saberes que dele decorrem, posto que o ser humano “[...] durante toda a sua trajetória interage com a natureza, constrói e desconstrói conceitos, muitos deles considerados como ciência, e que nessa dinâmica constitui valores para sua vida” (ARAUJO, OLIVEIRA, 2020, p. 181). Trata-se de uma perspectiva de trabalho como princípio educativo “[...] fundamental para o êxito da formação integrada às dimensões sociais do sujeito, não estando estritamente relacionado com a preparação do educando para o mercado do trabalho [...]” (ARAUJO, OLIVEIRA, 2020, p. 181).

Nessa perspectiva, assumimos o *trabalho como princípio educativo*, a partir de Ramos (2010, p. 127), proporcionando “[...] a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos”. Devem-se considerar, numa perspectiva de integração e numa relação analógica, os saberes do trabalho como também tecnologias e produções que foram desenvolvidas e apropriadas “[...] socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos”. Eles pressupõem uma ampliação da capacidade de atuar nas realidades socialmente experienciadas, justamente pela integração saberes e conhecimentos.

Em termos analíticos, no interior de nossas discussões sobre trabalho, linguagem, integração e saberes, trata-se de processo educativo que parte do pressuposto de que o sujeito discente trabalhador não é um ser desprovido de saber, de materialidades decorrentes de suas relações de mediações com outros elementos da natureza e com outros homens e mulheres. É sujeito que apresenta saberes decorrentes de suas relações sociais, mundos de vida e forças produtivas de trabalho, mas que, não raro, acabam sendo silenciados, desvalorizados e não integrados nas práticas pedagógicas, como formas de problematização da realidade, nos moldes propostos por Rodrigues (2020, p. 168), a partir

de Saviani (1999).

De acordo com Saviani, dessa relação integradora entre o experienciado-vivido pelos trabalhadores e os conhecimentos teórico-práticos também vividos-experienciados no universo escolar, promove-se a “[...] expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 1999, p. 72), tratando-se “[...] da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1999, p. 72), de maneira que a própria prática social passa por uma alteração qualitativa no decorrer do processo formativo, saindo-se, inicialmente, de uma desigualdade no ponto de partida a uma igualdade no ponto de chegada, conforme ressalta Saviani (1999).

Trata-se de uma perspectiva pedagógica de ensino integrado em que os saberes, como o *experienciado-vivido pelos trabalhadores e os conhecimentos teórico-práticos, também vividos-experienciados no universo escolar*, são integrados, a partir da prática do social dos sujeitos, em prol de uma *alteração qualitativa no decorrer do processo formativo*. Como destacado por Rodrigues (2020), é uma perspectiva de integração que pressupõe “[...] formar os sujeitos por inteiro em diferentes dimensões, como científica, política, humana, cultural, social, tecnológica, enquanto práxis, promovendo-lhes, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, aí também incluídos aos seus saberes, a partir do trabalho enquanto categoria ontológica-criativa” (RODRIGUES, 2020, p. 170).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SOME E A INTEGRAÇÃO SABERES LINGUAGEMEIROS E SABERES CURRICULARES INSTITUCIONAIS

Para nossas análises, entendemos os processos formativos para os jovens da classe trabalhadora numa perspectiva integrada, considerando-os enquanto seres sociais produtores de cultura, saberes e conhecimentos construídos nas atividades de trabalho. Esses são mediados nas relações com humanos e outros elementos da natureza, formando-os em múltiplas dimensões para aturem de forma ativa, reflexiva e crítica em diversas esferas socioculturais, econômicas, políticas e mundos do trabalho. Entende-se que essa perspectiva “[...] de ensino aponta práticas pedagógicas que valorizam o saber social do aluno, o trabalho coletivo e o trabalho como princípio educativo, de forma a conduzir o aluno para aprofundamentos de estudos” (ARAÚJO; OLIVEIRA 2019, p. 182).

E nessa perspectiva destacamos que as práticas pedagógicas pressupõem o comprometimento do profissional docente para com a tarefa de promover um ensino segundo os princípios de uma educação integrada, embora somente dele não dependa, sendo importante o “[...] envolvimento político, ético e econômico de todos os responsáveis pela educação, como os governantes, gestores educacionais, professores, alunos e seus familiares” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 184), tomando a integração como um:

[...] princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2010, p. 47).

Com base nessas considerações, entendemos que a realização do projeto de Ensino Médio Integrado por meio de práticas pedagógicas integradoras compreende a totalidade de ações de professores(as) na construção de atitudes pedagógicas. Essas devem valorizar e considerar a integração de conhecimentos curriculares institucionais e dos saberes produzidos pelos sujeitos nas suas diversas dimensões enquanto sujeitos sociais, conforme Araujo e Oliveira (2020). Compreende-se, nesse sentido, “[...] a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2020, p. 48).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica integradora tem um sentido ético-político em seus processos formativos de integração dos saberes e práticas locais aos saberes e práticas globais (local-universal), quando promove nos sujeitos a compreensão e a capacidade reflexiva dos objetos estudados em sua relação com a totalidade social (ARAUJO; FRIGOTTO, 2020). Trata-se de uma compreensão de práticas pedagógicas orientadas pelos princípios de uma educação integrada, que visa integrar conhecimentos escolares e saberes sociais. São saberes do trabalho, com o objetivo de proporcionar uma educação inteira, completa. Almeja-se a emancipação social, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa, crítica e reflexiva dos estudantes, articulada aos projetos da classe trabalhadora, com seus interesses, suas organizações, anseios, perspectivas e à dinâmica de suas relações sociais (ARAUJO; FRIGOTO, 2020; RODRIGUES, 2020).

Todavia, consideramos que promover práticas pedagógicas que abarquem esses aspectos em sua totalidade, no sentido integrado, requer que o docente desenvolva processos formativos que ultrapassem os espaços da escola. É preciso compreender o aluno enquanto sujeito constituído por uma carga cultural, por saberes adquiridos e construídos a partir de suas relações sociais e de sua atividade de trabalho, que lhe potencializam enquanto sujeito social e integrante da classe trabalhadora.

Tais considerações sobre práticas pedagógicas integradoras nos permitiram analisá-las no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), presente na Comunidade Ribeirinha de Mutuacá de Baixo – Cametá/PA. Parte-se da compreensão de que o SOME é uma Política Pública do Estado do Pará, construído a caráter de projeto no ano de 1980, na gestão do então governador Alacid Silva Nunes (1979-1983), no contexto ainda do processo de redemocratização do país. Foi regulamentado pela Lei nº 7.806/2014. Em Cametá, o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME iniciou no ano de 1994,

quando esse ainda era um projeto. Na localidade de Mutuacá de Baixo, território de nossas investigações, o SOME chegou no ano de 2007 (SOUZA, 2020).

E é nesse território que encontramos trabalhadores e trabalhadoras de Comunidades Ribeirinhas que compartilham modos de vida materializados em valores, saberes, costumes em comum, formas e modos de trabalho e de linguagens. Esses podem se opor a modos de vida pautados nas materialidades do capital, entre contradições, constituindo-se formas diversas de organizar as relações econômico-culturais, políticas, sociais, por exemplo, a partir do que o trabalho docente pode promover a efetivação de práticas pedagógicas que integrem as subjetividades, enquanto saberes do trabalho, dos sujeitos trabalhadores (as) pertencentes aos espaços ribeirinhos, discentes do SOME a uma totalidade cultural de ação no mundo. E dentre esses saberes do trabalho, decorre também a linguagem, enquanto conjunto de saberes languageiros produzidos em atividade de trabalho e no contexto de vida. Ela é produto de relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, posto que o mundo trabalho está relacionado ao mundo de vida dos sujeitos. Igualmente, o mundo de vida está relacionado ao mundo do trabalho. A linguagem, enquanto saber decorrente do trabalho, é concebida “[...] em sua realidade concreta, como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, [...] desenvolvida por sujeitos historicamente situados” (FARACO, 2008, p. 105), de maneira que:

Pensar a linguagem desse modo é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto nas relações sociais: ela é elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente.

Por outro lado, os próprios falantes tomam forma como sujeitos históricos e como realidades psíquicas em meio a essa intricada rede de relações socioverbais e pela interiorização da própria dinâmica da interação socioverbal. Somos, nesse sentido, seres de linguagem constituídos e vivendo num amplo feixe de relações socioverbais. (FARACO, 2008, p.105).

Nessa perspectiva, entendemos a linguagem, produto de homens e mulheres da Comunidade de Mutuacá de Baixo, enquanto prática social, como um saber resultante do trabalho humano, a partir do qual são manifestas perspectivas de atuação no mundo. É importante, do ponto de vista pedagógico, que haja a sua integração aos processos formativos, partindo-se do entendimento, a partir de Charlot, de que:

[...] falar em práticas languageiras é insistir sobre a atividade de um sujeito social em situação. A prática languageira é uma prática social. Primeiro, porque o sujeito mesmo é social: ele aprendeu a falar por meio de sua socialização familiar e seu relacionamento com outros jovens; o que e como ele fala diz respeito ao que ele é de um ponto de vista social. Segundo, a prática languageira é social porque se fala em situações sociais, sendo articulada com outras práticas (trabalhar, brigar, namorar...). Pelo fato de ser social, ela é estruturada por normas que variam conforme os meios sociais. (2000, p. 8)

Com essa perspectiva de prática social e enquanto resultante do trabalho humano, a partir de suas necessidades de trabalho, entendemos os saberes, em termos de linguagem, como resultantes da atividade situacional de trabalho e da relação entre sujeitos no interior dos mundos do trabalho, como os sujeitos da Comunidade Mutuacá de Baixo, sendo a categoria trabalho compreendida a partir dos fundamentos dos estudos ergológicos propugnados pelo filósofo Yves Schwartz (2014), que considera o trabalho uma atividade humana em que os sujeitos do trabalho, em atividade, a fim de atender suas necessidades, produzem um conjunto de saberes e formas de atuar sobre a realidade. Nessa conjuntura, o sujeito enquanto “Corpo-si”, ao ser convocado para uma determinada atividade de trabalho, “renormaliza” “Normas antecedentes”, construindo nesse processo de “renormalização” um conjunto de saberes (SCHWARTZ, 2000; 2002), de maneira [...] que os sujeitos expressam suas singularidades nas escolhas do código languageiro em situação de trabalho, considerando seus valores e saberes mobilizados na sua atividade, ou seja, na própria tarefa, no próprio trabalho” (FREITAS, 2014, p. 3280).

Nessa perspectiva, entendemos que os diferentes saberes languageiros (códigos languageiros) se manifestam no campo do léxico, como nominalização, denominações e categorizações tácitas de atividades, partindo-se do entendimento, a partir de Antunes, de que:

[...] as palavras de uma língua não são meros rótulos das coisas; logo o léxico de uma língua não se resume a lista – transparente e precisa – de palavras com que se dá nome a essas coisas. Ou seja, o léxico não é um conjunto de etiquetas com que se marca, com que se nomeia ou rotula as coisas ao nosso redor. Tampouco a atividade de linguagem constitui o exercício de “falar das coisas pelos nomes que elas têm”. [...] o exercício da linguagem é muito mais que uma simples atividade, de nomear, de designar, de rotular as coisas ou de falar sobre elas. (2012, p. 30-31)

Como base em Antunes (2012), consideramos nesta pesquisa os saberes languageiros como elementos a estarem presentes em práticas pedagógicas integradoras, muito podendo ser feito a partir da compreensão do léxico produzidos por homens e mulheres para darem conta de suas necessidades de atuação no mundo, em diferentes dimensões. Entendemos essa categoria a partir de Santos (2000), para quem estudar um léxico de uma determinada língua é ir muito além de um conjunto de palavras com significados preestabelecidos, mas compreendê-lo como um conjunto de saberes linguísticos e culturais de uma determinada comunidade que compartilha suas formas, modos de viver e produzir a vida. O léxico de uma determinada comunidade de fala revela a forma como a própria interpreta, representa e modifica sua realidade: “acredita-se que o léxico é uma forma de manifestação da língua pelo falante que possibilita verificar as organizações sociais, as manifestações culturais, as memórias e a identidade linguística de determinado grupo de falante e de sua região”

(SILVA; SOUZA, 2020, p. 2).

Nesse sentido, a linguagem – saberes lingüageiros – constitui o sujeito enquanto ser social, histórico e enquanto classe trabalhadora, de maneira que, sendo a linguagem parte constituinte do sujeito, deve ser valorizada e integrada aos conhecimentos curriculares e institucionais nos processos formativos por meio de práticas pedagógicas integradoras. É relevante pensar e promover práticas pedagógicas que considerem a linguagem numa perspectiva integrada em um país que, infelizmente, não vê com bons olhos a variação linguística, posto aí estarem implícitas relações de classe, de negação de identidades, a fim de se promover um processo de higienização cultural a favor de processos de dominação de ordem capitalista. Fomentar, pois, a reflexão sobre a linguagem em sala de aula significa propiciar ao aluno “[...] perceber, sem preconceito, a linguagem como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais e estilísticas; e entender essa variabilidade como correlacionada com a vida e história dos diferentes grupos sociais de falantes” (FARACO, 2008, p. 109).

Porém, quando as práticas pedagógicas são norteadas pelas categorias fragmentação e não integração, não realizam a ação reflexiva da linguagem, que é parte da composição do saber do sujeito, e acabam por priorizar a linguagem socialmente e historicamente privilegiada. Isso significa desenvolver práticas pedagógicas baseadas em decodificação de conhecimentos sem correlacioná-los com a totalidade da realidade social na qual o sujeito discente está inserido. Tais ações pedagógicas podem refletir no fracasso escolar, desistências, desenvolvendo no aluno a ideia de que sua linguagem é “errada”, promovendo os interesses do *status quo de dominação*.

Todavia, é importante considerar que a integração dos saberes lingüageiros a conhecimentos institucionais curriculares, instigando a reflexão sobre a linguagem, não é uma tarefa única e exclusivamente do professor de Língua Portuguesa, mas ação ético-política ligada a um projeto de ensino integrado. É importante valorizar os saberes lingüageiros que fazem referência ao ofício de trabalho e consequentemente a formas e modos de vida de povos de comunidades tradicionais, perpassando por um projeto de formação humana que não nega os sujeitos e suas histórias. Deve-se reconhecer que a sustentação de suas identidades é elemento importante na definição e lutas de classe, de modo que os sujeitos defendam seus territórios. Neles, vivem, produzem interação, registram realidades e suas relações, em oposição a outras lógicas de existência, como as do capital.

Por outro lado, não estamos a defender a construção de uma dicotomia entre saberes construídos pelos sujeitos em atividade de trabalho e relações sociais e os conhecimentos curriculares institucionais (técnico-científico), ou da superioridade de um em relação ao outro.

Pelo contrário, busca-se a articulação desses saberes a partir da categoria integração, para, desse modo, consolidar uma pedagogia capaz de formar sujeitos discentes trabalhadores em diversas dimensões de suas constituições como seres sociais.

FORMAS E MODOS DE PRODUZIR A VIDA NA COMUNIDADE RIBEIRINHA DE MUTUACÁ DE BAIXO – SABERES *LINGUAGEIROS* PRODUZIDOS EM ATIVIDADE HUMANA DE TRABALHO

Em nossa investigação, focada em práticas pedagógicas integradoras, considerando saberes do trabalho, aí incluídos os *saberes languageiros*, e conhecimentos curriculares institucionais, entendidos como saberes prescritos nos componentes curriculares do ensino médio no SOME, destacamos a necessidade de, metodologicamente, entendermos os modos de produzir a vida de povos e comunidades tradicionais, como a Comunidade de Mutuacá de Baixo, posto que os saberes decorrem das experiências de vida de homens e mulheres, mediados pelo trabalho. A partir dessas considerações, entendemos que as atividades humanas de trabalho realizadas na comunidade ribeirinha Mutuacá de Baixo, interior do município de Cametá-Pará, estão intrinsecamente ligadas ao extrativismo. Destaca-se aí a pesca artesanal e o extrativismo do açaí. Esses são trabalhos organizados por grupos familiares, atendendo às necessidades de existência de cada família.

Tal organização de trabalho de caráter familiar vislumbra as reflexões de Wanderley (2014) sobre a definição do campesinato no Brasil, em que o trabalho é executado em cooperação por membros de um determinado grupo familiar, a fim de suprir suas demandas de sobrevivência. Trata-se de uma cultura que manifesta formas e modos de vida com subjetividades que também se opõem ao modo de produção capitalista, pois são pautadas na coletividade e na participação dos resultados da produção.

No interior da comunidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo, a atividade de trabalho com a colheita de açaí se destaca dentre as demais por ser uma atividade que, nos dias atuais, traz o sustento para as famílias que vivem e produzem a vida em comunidades ribeirinhas. No que diz respeito à atividade de trabalho com a pesca artesanal, que foi, por um longo período, uma fonte de renda para os pescadores e pescadoras do município de Cametá, vem se pautando por uma escassez de peixes nos rios da Amazônia Tocantina, sendo capturadas espécies de peixes em pequena quantidade, apenas para o consumo das famílias (RODRIGUES, 2012).

Tais considerações sobre modos de vida da Comunidade Mutuacá de Baixo possibilitam inferir as atividades de trabalho nela presentes, de onde resultam também os saberes *languageiros*, partindo-se para a análise, de acordo com Schwartz (2014), do sujeito que realiza o trabalho, sendo a atividade de labor vista aqui sobre a ótica do trabalhador – “Corpo-si”, em que os *saberes languageiros*, construídos em atividade de

trabalho, manifestam-se no campo do léxico, tais como os presentes na atividade humana de trabalho categorizada como *colheita de açaí*, presente na fala de TD1⁴:

No trabalho com o *manejo do açaí*, geralmente vem o contratante contratar o açaí, né; e aí a gente pega algumas quantias de *rasas* e aí a gente vai no mato, faz colheita e vende no porto. Pra esse trabalho usamos geralmente o *paneiro*, a *peconha*, alguns apanham de *facas*, alguns apanham de *gancho* pra puxar o açaí.

O *paneiro* alguns sabem fabricar, alguns não sabem; eles compro; a gente sabe fabricar aqui, a gente faz; para produzir o *paneiro* geralmente a gente usa a *tala do miriti miritizeiro*, geralmente tem também a *tala da jacitara* e a *tala do urumã*, o de fábrica também, tem de fábrica que eles já tão fazendo de plástico né, de plástico reciclável. [...] geralmente o *açaí* que a gente fala *parau* e o *preto*, agora geralmente os compradores tão comprando mais a *preta*, a *rasa* de *açaí preta*. (TD 1)

Observam-se na fala de TD 1 a forma pela qual é realizada a atividade de trabalho com a *colheita de açaí*; os saberes que a circundam, ligados às ações de colheita, às relações entre os sujeitos, como na relação de fabricação de paneiros; e outros elementos da natureza, como no uso de *talas* e a *construção de paneiros*. Há as relações de mercado, como a venda no *porto*; e os saberes sobre as técnicas de colheita, com o uso da *peconha*. São saberes languageiros produzidos no âmbito do trabalho, com manifestação no campo do léxico, dentre os quais se destacam: *manejo de açaí*, nomeando a atividade de trabalho, bem como a tipologia do fruto do açaí – *parau* e *preta*; os léxicos que nominalizam os instrumentos utilizados na atividade de colheita de açaí, como a *rasa*, que se refere à lata de açaí; o *paneiro* – recipiente que armazena o fruto do açaí, feito de talas de *miriti* (*miritizeiro* ou *buritizeiro*), *jacitara* e *urumã* – que são árvores da região, servindo suas talas de matéria-prima para a produção artesanal do paneiro.

Ainda no relato de TD 1, é identificado um processo de “renormalização”, em que os apanhadores de açaí, a fim de atender suas necessidades, “renormalizam” o que foi historicamente preestabelecido em atividade de trabalho. Para coletar o açaí, usava-se somente a *peconha* – “feita de saco de farelo ou então por aqui, antigamente, a gente aqui ainda usa que é a *peconha de ulho* né, *ulho de miritizeiro*, mas agora nesse tempo esse é usada mais a de saca de “sarrapilheira”, que pode ser de trigo, de cebola” (TD 3); agora se usa também o *gancho* – instrumento que auxilia na atividade de colheita de açaí. Nessa perspectiva, há a incorporação de elementos externos aos elementos diretos da natureza em que esses homens e mulheres estão imersos (com a presença de elementos industrializados, como *sacas*, *plástico reciclável*).

Por outro lado, quanto à atividade humana de trabalho – *pesca artesanal* –, temos a presença de um léxico que dá conta das ações de trabalho construídas socioculturalmente

4. Os trabalhadores / discentes dos SOME são identificados por TD.

na Comunidade com base no trabalho, muito podendo se constituir, a exemplo da atividade humana de trabalho *colheita de açaí*, em elementos a serem considerados em práticas pedagógicas integradas, no interior do ensino médio, de maneira a se constituir realidades sociais a serem problematizadas, em prol da integração a conhecimentos curriculares, nos moldes propostos por Saviani (1999). Sobre a *pesca artesanal*, TD2 salienta os saberes do trabalho ligados a processos de locomoção por ribeirinhos, aos produtos da pesca artesanal e a formas de captura (“tem que saber a maré também; pra colocar a malhadeira é bom na *tapequaema*, que é quando a água fica escura e quando a água tá clara já é bom pra pescar”). Há aqueles ligados às alterações na realidade ambiental, materializados a partir de léxico como *casco*, *remo* – locomoção, bem como os peixes *mapará*, *apapá*, *pescada*, *caratinga*, *mandubé*, *mandií*, *tapequaema*; à alteração na realidade ambiental sem intervenção ainda de fatores decorrentes do modo de produção capitalista – *malhadeira* e *matapi* – enquanto formas de captura de peixes.

[...] pra pescar a gente faz uso do *casco* e do *remo* para colocar a *malhadeira*, *matapi*, a gente pesca de *caniço* também. Com a *malhadeira* a gente pega *mapará*, o chamado *apapa*, *pescada*, *caratinga*; tem que saber a maré também; pra colocar a malhadeira é bom na *tapequaema*, que é quando a água fica escura e quando a água tá clara já é bom pra pescar. Com o *caniço* a gente pega *pescada*, *mandubé* e *mandií*. [...] Pra realizar esse tipo de pesca tem que ser em *poço* onde se encontra mais fundo o rio. (TD 2).

A partir da fala de TD 2, compreendemos, pois, um conjunto de saberes sobre o ato de *pesca artesanal*. Tais são exteriorizados e materializados nos instrumentos utilizados na realização das tarefas como *malhadeira* – pano de malha feito com fibra para capturar os peixes denominados de *mapará*, *apapa*, *caratinga*, *matapi*. Conforme indica, “o *matapi* é feito de talas em redondo e aí tem duas entradas [...]” (TD 2); o *caniço* – “O *caniço* é usada a vara da *caferena*, a linha frequentemente é a *linha quarenta*, um *chumbo*, um *anzol* no caso pra *pescada* número 11, pra te puxar o *mandubé* tu pode usar 12 e o 13, mas o 11 ele puxa o *mandubé*, ele puxa a *pescada*, ele puxa o *mandií*” (TD 2); e o saber sobre a maré mais propícia para capturar o peixe, que é na *tapaquaema* – época do inverno em que as águas invadem as terras deixando a água turva escura; isso atrapalha a visão do peixe, e esse acaba por se prender na rede.

Compreende-se que os dados destacados e analisados constituem um conjunto de saberes languageiros construídos e adquiridos em aderência ao mundo do trabalho e que estão intrinsecamente atrelados ao modo de vida dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem, produzem a vida e compartilham vivências no interior da comunidade ribeirinha Mutuacá de Baixo. Esses saberes languageiros, resultantes das formas e modos de trabalho, manifestam-se, como pode-se observar, no campo do léxico, na categorização e nominalização tácita da atividade de trabalho, de elementos naturais da natureza, espécies

de peixes, plantas, árvores, materiais fabricados a partir da matéria-prima encontrada nos espaços ribeirinhos.

É importante frisar que, em consonância com Wittgenstein (1999), esses termos lexicais são carregados de significados e sentido que não são dados com a significação da palavra ou na exposição do objeto que essa denomina. A construção dos sentidos e significados de uma determinada palavra se dá por meio de um “jogo de linguagem”, ou seja, em seu contexto de uso. Compreende-se, dessa forma, que os saberes languageiros de trabalhadores e trabalhadoras que exercem as atividades humanas de pesca artesanal e extrativismo de açaí têm seus significados e sentidos criados e compreendidos entre seus pares no interior do seu contexto de uso. E isso – a contextualização dos territórios de trabalho – é importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras.

INTEGRAÇÃO DE SABRES LINGUAGEIROS DE TRABALHADORES(AS) E CONHECIMENTOS CURRICULARES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO SOME EM MUTUACÁ DE BAIXO

Promover uma educação a partir dos princípios de ensino integrado requer a construção de práticas pedagógicas integradoras, de maneira que, nesse processo formativo, o professor tem uma função primordial para a concretização do projeto de ensino integrado. Além disso, entendemos que considerar a categoria integração nos processos formativos por meio de ações pedagógicas significa prezar pela formação intelectual e humana dos sujeitos, fazendo com que os alunos possam refletir sobre sua realidade. É importante que o professor oportunize ao aluno a posição de participante ativo no processo de construção do conhecimento. Isso é possível quando o professor integra conhecimentos escolares a saberes que fazem referência à realidade de vida e trabalho dos alunos.

Tais considerações partem do entendimento de que o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME na comunidade ribeirinha Mutuacá de Baixo atende jovens e adultos que produzem a vida a partir de formas e modos de trabalho peculiares ao seu mundo de vida. Esses sujeitos em atividade de trabalho constroem um conjunto de saberes – saberes languageiros. As práticas pedagógicas que prezam por princípios integradores nos processos formativos devem integrar saberes e conhecimentos curriculares institucionais. Para isso, os professores devem conhecer os contextos de atividade de trabalho e mundo de vida desses sujeitos, de maneira que, no SOME, Comunidade de Mutuacá de Baixo, o P1⁵, P2 e P3 respectivamente relatam que:

A localidade de Mutuacá se define assim como as outras comunidades do interior do município de Cametá com a diversidade cultural né, na sua religiosidade, as festas de Santos, a questão econômica gira muito em torno

5. Categorizamos professor(a) por P.

dos auxílios do Governo Federal, das aposentadorias, funcionalismo público e hoje potencializada pela venda do açaí, inclusive movida bastante pela força jovem que são nossos alunos do Sistema Modular, então é uma situação panorâmica dos povos ribeirinhos, hoje o açaí é um grande impulsionador da questão econômica.

A Localidade de Mutuacá de Baixo é uma comunidade que tem um forte aspecto cultural, fofó das águas, principalmente o carnaval das águas, grupos folclóricos em relação à questão cultural. Em relação à questão Econômica é uma comunidade que vive principalmente da produção do açaí né, da agricultura ou extrativismo do açaí. São alunos que amam seu torrão natal que gostam do local onde vivem.

É uma comunidade muito unida, religiosa e que ainda mantém viva a tradição cultural, como dias santos e principalmente, no período, através dos fofos de mascarados. Os alunos dessa comunidade se mostram bastante tranquilos e felizes de fazer parte dela. Participam frequentemente dos eventos culturais e religiosos, gostam muito dos torneios de futebol, festas profanas ou não, ajudam na economia da casa, através da colheita do açaí ou em outros afazeres, como de marcenaria, de pesca e outras atribuições.

A partir desses dados de fala, consideramos que os professores do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, que atuam na comunidade ribeirinha Mutuacá de Baixo, possuem considerável conhecimento sobre as formas de estar e viver da localidade onde residem seus alunos. Esses estão com as subjetividades voltadas para a terra natal, para suas relações com a tradição religiosa, para o envolvimento dos alunos com a cultura local. Contemplam-se o contexto de vida, as atividades humanas de trabalho realizadas, as formas e os modos de trabalho. Conhecer e reconhecer a realidade de vida social, cultural, econômica e de formas e modos de trabalho é um dos primeiros passos para se promover um ensino segundo os princípios integrados.

Nesse sentido, no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos formativos do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, entendemos que há indícios de princípios de ensino integrado, como destaca P1: “A gente precisa fazer com que aluno, ele tenha esse discernimento de algumas situações, fazer uma leitura crítica fazendo sempre essa dialética com um antigo com atual, com presente com futuro, sempre tentando fazer o aluno pensar, questionar”. P1 Continua dizendo que:

Normalmente eu faço uma postila para cada localidade, porque eu considero que cada comunidade tem as suas particularidades, de fato, e o Sistema de Organização Modular de Ensino ele não é diferente, a gente vai encontrar realidade diferentes, tem lugares que a gente vai que a gente tem um índice de alunos com uma boa aquisição de conteúdo, que tiveram uma boa base, mas também, em contrapartida, encontramos alunos que tem uma deficiência muito grande em relação à aprendizagem, então geralmente a gente faz um diagnóstico para saber como é que essa turma se encontra qual é o nível de

assimilação de conteúdo, para a partir dessa diagnose nós começarmos a dar encaminhamentos a metodologia, como é que a gente vai atuar, quais os conteúdos vão ser prioridade, então a gente sempre busca essa questão da diagnose para poder planejar todo trabalho.

Com base no disposto por P1, há evidências de uma possível prática pedagógica integrada, manifesta, contudo, ainda na esfera do diagnóstico. Não se percebem evidências de uma relação dessa ação com os conhecimentos curriculares, enquanto problematização da realidade, nos moldes propostos por Rodrigues (2020) a partir de Saviani (1999). Assim, embora a prática pedagógica desenvolvida pressuponha instigar a criticidade, o pensar, o questionar do aluno, havendo uma preocupação com o nível de aquisição de conhecimento do aluno, em que é realizada de início uma diagnose para então decidir a metodologia mais indicada a ser aplicada, trata-se de uma atitude pedagogia que vislumbra uma preocupação com os conteúdos curriculares institucionais para os processos formativos de sujeitos discentes trabalhadores. Essa se refere ao que aluno já adquiriu no Ensino Fundamental maior e ao que ele irá adquirir no Ensino Médio, sem mencionar os saberes que os alunos adquiriram em aderência ao mundo do trabalho e ao mundo de vida.

Há uma preocupação com as particularidades dos sujeitos, para, então, pensar no que desenvolver. Porém, a preocupação diz respeito às particularidades em relação à aquisição de conhecimentos curriculares institucionais dos alunos. Ela não integra saberes que eles constroem em atividade de trabalho nem relações sociais atreladas ao mundo de suas vidas a partir do trabalho. Isso significa seguir um caminho contrário ao proposto pelo ensino integrado. De acordo com Araujo e Oliveira:

O ensino integrado tem como finalidade a formação de cidadão autônomo perante a sociedade em que vive. A prática pedagógica deverá proporcionar o desenvolvimento da autonomia no ensino integrado, que tem como essência a “[...] valorização do trabalho real do aluno, valorizando sua auto-organização e requerendo uma atitude social humana transformadora [...]” (ARAUJO, 2014, p. 61).

Por outro lado, embora essa contradição em se apropriar das realidades dos sujeitos em relação a elementos de uma prática pedagógica, o diagnóstico, sem se avançar para processos de contextualização e problematização da realidade, como desenvolvido por Rodrigues (2020), a partir de Saviani (1999), há evidências de integração nessa perspectiva, como o exposto por P2 em suas práticas pedagógicas:

Uma das coisas que eu costumo muito fazer é valorizar o torrão natal do aluno, é puxar a realidade dele, é puxar a história da localidade, é puxar a economia, a questão cultural, a questão social da localidade onde a gente tá trabalhando, para dentro do conteúdo escolar, então quando você faz isso já é uma forma de você está despertando a consciência crítica dele, porque o estudante ele vai observar como é importante a localidade onde ele mora, como na localidade onde ele mora tem história, como a localidade já

produziu história, já construiu história, como aquela localidade tem cultura, tem produção cultural, tem arte, tem sabedoria popular.

Como base no exposto, entendemos que essa atitude pedagógica implica evidências de ensino integrado, pois “[...] se propõe a formar os sujeitos por inteiro em diferentes dimensões, como científica, política, humana, cultural, social, tecnológica, enquanto práxis, [...]” (RODRIGUES. 2020, p. 170), como também podemos perceber a partir do excerto de fala abaixo, em que P2 continua dizendo que:

Teve localidades que eu já busquei fazer oficinas com pessoas da comunidade trazendo para escola aquelas pessoas que são artesãos, pescador para trazer essa sabedoria deles para dentro da escola, eu já fiz eventos pedagógicos onde os palestrantes não foram doutores, não foram mestres, não foram os professores, os palestrantes foram as próprias pessoas da comunidade como *produtor de açaí*, *pescador*, *produtor de mel* que trabalha com a *criação de abelhas*, *artesãos*, *pessoas que constroem paneiros*, que *constrói tipiti*, *constrói matapi*, *contadores de histórias*, tudo isso já trouxemos para escola, que é para o aluno ver que aquela pessoa que tá ali na casa dele que muitas vezes ele não dá o devido valor, ali há uma pessoa que tem um conhecimento histórico muito grande, tem um conhecimento filosófico, que tem um conhecimento, uma sabedoria popular muito grande que ele precisa valorizar enquanto filho, enquanto neto, enquanto sobrinho e precisa valorizar toda aquela sabedoria daquelas pessoas que ele convive diariamente ali na localidade dele, é uma forma da gente estar mostrando que o conhecimento não é só esse que o professor está trazendo para a escola, o conhecimento não é só esse que ele tá lendo ali no livro didático, o conhecimento também está lá dentro da comunidade onde ele mora, o conhecimento tá na casa dele com as pessoas que convivem com ele, então isso é uma forma de estar despertando a consciência crítica do aluno, tá contribuindo para formação de sujeito, tá contribuindo para o conhecimento dele.

A iniciativa pedagógica revelada na fala de P2 é a concretização do que propõe o projeto de ensino integrado, em que se valoriza a formação humana do sujeito a partir de sua terra, de sua cultura, de seu trabalho. Essa modalidade considera suas formas e modos de viver e produzir a vida no interior de comunidades ribeirinhas. A prática pedagógica promove, inclusive, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito capaz de produzir a vida, capaz de produzir saberes.

Trata-se de um ensino contextualizado, de maneira que a atitude de desenvolver oficinas, que tenham como palestrantes os sujeitos trabalhadores da comunidade, faz com que o aluno se reconheça nos processos formativos e compreenda que aquele saber produzido ali pelos seus pais, irmãos, tios e avós é um conhecimento válido. Ele o constitui enquanto sujeito social, histórico e enquanto classe trabalhadora, de maneira que:

[...] práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações,

quanto mais abranger a dinâmica das relações sociais; afinal, a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar. (ARAUJO; FRIGOTO, 2020, p. 59).

É pertinente destacar que a ação pedagógica desenvolvida por P2 viabiliza a integração do sujeito enquanto linguagem e pela linguagem, visto que os produtores de açaí, pescadores artesanais, produtor de mel que trabalha com a criação de abelhas, artesãos, pessoas que constroem paneiros, que constroem tipiti, matapi, contadores de histórias – chamados para palestrarem –, possuem um conjunto de saberes languageiros de ordem lexical carregados de sentidos e significados, sendo exteriorizados pela linguagem. Tais saberes languageiros, como já discutido, compõem um conjunto de léxicos que denominam e categorizam formas, modos, ferramentas e elementos de ordem natural. Eles fazem referência ao seu mundo do trabalho e, consequentemente, ao seu mundo de vida. Também constroem seus sentidos e significados. E a isso Wittgenstein (1999) chama “jogo de linguagem”.

Observa-se, portanto, o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME com o papel de democratização de ensino. Ele possibilita, nas contradições do modo de produção capitalista, que jovens de comunidades e povos tradicionais tenham o acesso ao Ensino Médio. Esse Ensino apresenta, em suas práticas pedagógicas, esporadicamente, processos de integração e, ao mesmo tempo, revela os desafios do Ensino Médio Modular em se realizar sob os pressupostos e anseios de uma educação integrada, quanto à unidade saberes-conhecimentos no contexto da Educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa investigação, partimos do pressuposto de que os trabalhadores e trabalhadoras de comunidades ribeirinhas pautam suas relações em modos de vida, organizados nas relações entre homens e mulheres e outros elementos da natureza. Daí deriva, como produção decorrente do trabalho, um conjunto de saberes languageiros, manifestos na linguagem e como linguagem, a partir do que analisamos processos de formação de trabalhadores e trabalhadoras por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, considerando práticas pedagógicas voltadas para a integração *saberes languageiros* vinculados ao mundo do trabalho, que estes compartilham nas realidades ribeirinhas, a processos formativos formais decorrentes do SOME.

Para tanto, consideramos que o projeto de ensino integrado, por meio das práticas pedagógicas integradoras, pauta-se na perspectiva de formação política, omnilateral e ontológica. Ele tem o trabalho como princípio educativo. A educação integrada, por sua vez, possui o objetivo de formar o sujeito no sentido de completude, uma formação inteira, que se difere das perspectivas do ensino fragmentado e descontextualizado. Trata-se, pois,

considerar os alunos enquanto seres capazes de construir e produzir a vida, elaborando, desse modo, um conjunto de saberes atrelados ao mundo do trabalho e mundo de vida como elementos potencializadores para os processos formativos.

Isto posto, destacamos que a presente investigação possibilitou identificar um conjunto de *saberes linguageiros* referentes às atividades de trabalho dos sujeitos moradores da comunidade de Mutuacá de Baixo, que se manifestam no campo do léxico, nomeando e categorizando suas atividades de trabalho, formas, modos de produzir a vida, materiais de trabalho, elementos naturais como árvores, frutos e peixes. Trata-se de um conjunto de saberes em termos de linguagem, os quais têm seus sentidos e significados construídos em seu contexto de uso, o que permite indagar como tais elementos são trabalhados nas práticas pedagógicas do SOME.

Nossas análises nos permitiram inferir que ao lado de perspectivas de integração ocorrem também práticas descontextualizadas. As últimas priorizam o conhecimento escolar como silenciador da vida dos sujeitos, dada uma preocupação com o acesso a um conhecimento curricular, mas sem ligação com a vida dos sujeitos. Nesse caso, não há problematização da realidade, reflexão e compreensão do conhecimento escolar em integração com a realidade de trabalho dos sujeitos. Nesse sentido, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores no Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, estabelecendo uma relação dialética saberes linguageiros de trabalhadores e trabalhadoras e conhecimentos curriculares e institucionais, apresentam, embora ainda como ações isoladas entre docentes, perspectivas integradoras quanto a *saberes linguageiros* e conhecimentos escolares, sem se constituir ainda um projeto pedagógico experienciado em sua totalidade no interior da formação realizada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. O léxico de uma língua. In: **O território das palavras**: um estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 27-49.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima *et al.* **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2010.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **O referencial marxista e a pesquisa qualitativa como suporte para a investigação em educação profissional**. Relatório “As práticas formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional”. Belém: UFPA/GEPE/CNPq, 2010.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; OLIVEIRA, Rosane Sousa. Projeto de Ensino Integrado: uma possibilidade de integração de saberes. In: RODRIGUES, Doriedson do Socorro, *et al.* **Ensino médio integrado na Amazônia**: entre o investido e o desinvestido. Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, 2020. p. 177-201.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: RODRIGUES, Doriedson do Socorro *et al.* **Ensino médio integrado na Amazônia**: entre o investido e o desinvestido. Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, 2020. p. 43-62.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRONCKART, J.P. Atividade e linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ. 1996.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Ana Rachel Machado, Lurdes Meireles Monteiro *et al.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Ana Rachel Machado, Lurdes Meireles Monteiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguística. Ver. **Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?. In: **Revista Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 23, p. 187-205, jan./abr. 2014.

_____. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? In: RODRIGUES, Doriedson do Socorro *et al.* **Ensino médio integrado na Amazônia**: entre o investido e o desinvestido. Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, 2020. p. 13-41.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**. n. 3. 2005.

_____. Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: SEED. **O Ensino Médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da implementação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Práticas linguageiras e fracasso escolar**. Estilos da Clínica, v. 5, n. 9, p. 124-133, 1 dez. 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com saber**. Formação de professores e globalização: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia**. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

FAITA, Daniel. Analises das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: FAITA, Daniel; SOUSA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. **Linguagem e trabalho**. Tradução Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. A língua portuguesa no Ensino Médio. **Revista Trama**. V. 4. n. 7. 1 semestre, 2008.

FREITAS, Emani Cesar de. As práticas de linguagem no e sobre o trabalho: discursos da prescrição na atividade docente. **XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014)**. João Pessoa – Paraíba, 2014.

FERREIRA, Vitor Vieira; MONTER, Luiz Barros. A linguagem como trabalho; reflexões iniciais sobre alienação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 356-365, jul./set., 2014.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 26 de maio de 2022.

_____. A reforma da educação profissional: considerações sobre alguns temas que persistem. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n 3, p. 509-520, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/VrZzgpMGC9LjW4MVprWJRmde/?lang=pt&forma=pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

IBGE. Disponível em: IBGE | Cidades@ | Pará | Cametá | Panorama. Acesso em 21 de maio de 2022.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, KARL. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. V.1.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção de ensino médio integrado à educação profissional. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implementação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PPR: 2008.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto Digitado. (S/D)

RODRIGUES, Doriedson do Socorro; CASTRO, Osvaldo L.. Martins de. Tecnologias de produção da vida: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. In: ALVES, A. E. S.; TIRIBA, L. (Orgs.). **Cios da terra: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro; SILVA, João Batista do Carmo; SILVA, Kariny de Cássia Ramos da Silva; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Entre o investido e o desinvestido. In: RODRIGUES, Doriedson do Socorro; SILVA, João Batista do Carmo; SILVA, Kariny de Cássia Ramos da Silva; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs.). **Ensino Médio Integrado na Amazônia: Entre o investido e o desinvestido**. Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2020.

RODRIGEUS, Doriedson do Socorro. A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.12. 2020.

_____. **Saberes Sociais e Luta de Classe**: um estudo a partir da Colônia de pescadores Artesanais Z-16- Cametá-Pa. Belém: UFPA/PPGED, 2012. (Tese de Doutorado).

SANTOS, Denise Gomes Dias. Modos de dizer e modos de fazer: reflexões sobre linguagem e trabalho. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p. 9-27. Jul./dez. 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.49, n. 3, p. 259-274, jul./set., 2014.

_____. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Tradução Eloisa Helena Santos, Daisy Moreira Cunha. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n., jul./dez., 2000.

_____. A abordagem de trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: FAITA, Daniel; SOUSA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. **Linguagem e trabalho**. Tradução Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Airton de Mesquita Silva; SOUSA, Alexandre Melo de. Léxico e cultura nas obras a saga do seringueiro e vida do seringueiro. In: **Tropos**: comunicação, sociedade e cultura, v. 9, nº 1, edição de Julho de 2020.

SILVA, K. C. R. **Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino Médio em um contexto amazônico**. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, UFPA, Belém, 2018.

SOUSA, Arodinei Gaia de. **SOME**: educação o do campo na Amazônia paraense. Cametá, PA: AGS. 2020

WANDERLEY, M. D. N. B. **O campesinato brasileiro**: uma história de resistência. Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014 – Impressa em fevereiro de 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1968.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: ENTRE O ENSINO DUAL E A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

Raquel Kojoroski

Entre os dias 16/11/2021 a 19/11/2021 foi realizado o **IV Colóquio da Linha Políticas e Sociedades** do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), UFPA, Campus Cametá. O evento propôs o debate do tema “Políticas Públicas Educacionais e Pobreza: tensionamentos e alternativas na educação no contexto de pandemia e pós-pandemia”.

A conferência de abertura¹ contou com a participação do Prof. Dr. Miguel Arroyo – UFMG, e dos mediadores: a Prof.^a Dr^a Hellen Silva (PPGEDUC/UFPA) e o Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo (PPGEDUC/UFPA). A fala de Miguel Arroyo aponta para uma realidade contemporânea marcadamente cruel, atravessada por uma *pandemia vírotica* – que matou mais de 600 mil pessoas no Brasil – e pelo aprofundamento das desigualdades sociais brasileiras. Saviani (2020) nos lembra que a atual crise sanitária

tende a ser utilizada pelos setores dominantes da sociedade para aprofundar as formas de dominação, enquanto as classes dominadas constatam que se escancara a incapacidade da (des)ordem social dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia (SAVIANI, 2020, p. 5)

Arroyo afirma que estamos em tempos de desmonte do Estado de direitos e das políticas públicas, evidenciando o caráter necropolítico destas últimas, que pode ser entendido como “[...] a expressão máxima da soberania [...] no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer [...]” (MBEMBE, 2018, p. 5). Segundo Arroyo, devemos então *politizar a política*, no sentido de nos visualizarmos nestas políticas, não apenas na perspectiva assistencial. Devemos refletir as políticas sob a ótica da resistência e da atuação. Não basta esperar, devemos *esperançar*, pois “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. A educação sozinha não resolve as mazelas da sociedade, mas atrela-se às lutas em prol das mudanças que promovam a emancipação e a libertação do ser humano.

Este texto visa sintetizar as contribuições e apontamentos dos professores doutores

1. Realizada no dia 16/11/2021. Link de acesso disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cuOQK5wiQH0>. Acessado em: 10 dez 2021.

Ronaldo Marcos de Lima Araújo², Egídio Martins³ e João Paulo da Conceição Alves⁴, que integraram a mesa destinada a debater “Políticas e práticas pedagógicas no Ensino Médio na Amazônia”. Este encontro foi realizado em 19/11/2021, dia de encerramento das atividades do IV Colóquio da Linha Políticas e Sociedades.

O Ensino Médio é um tema latente, não somente pela recente reforma para esta etapa da Educação Básica, implantada pelo governo Michel Temer (Lei nº 13.415/2017), mas principalmente pelo fato de se configurar historicamente como fundamental campo de disputa para o estabelecimento de diferentes projetos de sociedade. Nas palavras de Nora Krawczyk, “a escola de Ensino Médio contém, sobretudo, **a promessa de um futuro melhor**: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc.” (KRAWCZYK, 2011, p. 764).

Os três palestrantes se amparam na perspectiva teórica e metodológica centrada no materialismo histórico-dialético e compartilham do viés de que a reforma do Ensino Médio implicará em um aprofundamento das desigualdades sociais brasileiras, na medida em que perpetua a lógica da dualidade na educação brasileira. Partimos, então, para uma exposição mais detalhada de suas contribuições.

O professor Ronaldo Araújo deu início às reflexões acerca do Ensino Médio brasileiro centrando suas análises sob a perspectiva da categoria **luta de classes**. Ele afirma que é falsa a ideia de que o Ensino Médio está em crise. Na verdade, está em **disputa** entre diferentes grupos políticos, os quais possuem visões e interesses divergentes quanto à função social dessa etapa da educação. Esse embate é marcado pelo antagonismo entre duas perspectivas principais de educação: a) aquela oriunda do empresariado, que busca formar indivíduos que atendam às demandas do setor produtivo; b) e a outra idealizada pela classe trabalhadora, guiada pelo princípio da formação integral do indivíduo. Ao longo de suas explicações, o professor destaca que o embate começa a surgir no contexto brasileiro a partir da década de 1940. Acerca da tendência histórica dual do Ensino Médio, Paiva aponta que “foi formulado e moldado de acordo com os interesses do mercado e nunca como uma estruturação voltada mais para o sentido da pedagogia crítica e formadora de cidadãos conscientes” (PAIVA, 2021, p. 48). Acrescenta-se, ainda

Celso Suckow da Fonseca (1986) relata e documenta bem a dualidade das classes sociais e a destinação, primeiro, dos escravos e, depois, dos

2. Professor Titular do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA e coordenador do GEP-TE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação). Link de acesso ao Currículo Lattes, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/7901626430586502>>.

3. Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPGEB/ICED/UFPA) e do programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC - CAMPUS CAMETÁ/UFPA). Currículo Lattes disponível em <<http://lattes.cnpq.br/0023780308259461>>.

4. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPGEB/UFPA). Link de acesso ao Currículo Lattes, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/8550073679337988>>.

trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os estudos superiores. Esse processo é reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação (CIAVATTA; RAMOS; 2011, p. 29)

A partir das considerações acima, que buscam evidenciar o **caráter dual** que marca a história do EM brasileiro, Araújo aponta variadas possibilidades de compreensão/interpretação do termo “qualidade da educação”. De forma geral, está presente no senso comum a ideia de que a educação deva ser de qualidade. Porém, como aponta o professor João Paulo, “qualidade” é um termo um tanto quanto plástico e genérico. Isso implica a necessidade de um olhar atento e problematizador acerca do que se entende por qualidade: a quem e a que interesses atendem? A noção de qualidade muitas vezes toma como parâmetros/critérios concepções mercadológicas de educação. Citando o famoso texto de Frigotto (2015), a escola improdutiva é produtiva a depender do interesse que se tenha acerca do EM.

Araújo desenvolve seu raciocínio nos convidando a refletir sobre as políticas públicas, a partir de um olhar estrutural e abrangente, para posteriormente entendê-las sob o campo da educação. Define **política pública** como um “programa de ação governamental num determinado setor da sociedade e/ou num determinado espaço geográfico (MENY; THOENIG)⁵; ressalta que representam “dispositivos políticos e administrativos coordenados na base de objetivos explícitos (MULLER; SUREL)”. A política pública é um instrumento através do qual são elaborados e implementados programas de ação pública, em torno de uma direção determinada que se pressupõe atender ao interesse ou bem público. O interesse público também se apresenta como uma categoria de difícil delimitação, visto não se definir “a partir de critérios morais ou éticos (cada grupo tem o seu próprio código moral). O interesse público é o resultado de uma negociação (contrato) dentro de um definido normativo e cultural.”

Araújo também apresenta os elementos essenciais das políticas públicas, dividindo-os em cinco categorias: 1- **um conteúdo/uma substância** (definição de onde se quer chegar); 2- **um programa** (propostas concretização dos objetivos estabelecidos); 3- **uma orientação normativa** (é inevitavelmente marcada por interesses, valores e visões acerca do que seja o papel dos governantes e do Estado); 4- **fator de coerção** (seja

5. Os trechos apresentados entre aspas neste parágrafo são partes da fala do prof. Dr. Ronaldo Araújo durante a mesa “Políticas e práticas pedagógicas no Ensino Médio na Amazônia”, realizada em 19/11/2021 no IV Colóquio da Linha Políticas e Sociedades (PPGEDUC/UFPA).

através de incentivos financeiros ou de punição); e 5- **espaço de interação social**: este último componente tem especial importância, pois representam espaços de conflitos, de posicionamentos, de lutas e resistências – chama-nos a atenção, então, para a nossa agência enquanto seres políticos.

Adentrando as discussões sobre as políticas para o Ensino Médio, o professor aponta sobre os amplos e velhos debates acerca dessa etapa, caracterizando-a como central e estratégica no processo de escolarização, além de definidora do futuro dos sujeitos. Destaca, pautando-se nas ideias do sociólogo marxista Claus Offe, a existência de uma ampla documentação legislativa que orienta a Educação Eásica e que baliza a atuação dos profissionais da educação. Porém, ressalta uma fundamental diferenciação para a qual devemos nos atentar: as políticas e as práticas são campos diferentes, ou seja, as políticas públicas não determinam a conformação da realidade. Em outras palavras, há uma diferença entre o que Araújo designa como “política pensada” e “educação materializada/práticas executadas”. As funções do sistema educacional não são determinadas apenas pelas políticas públicas, mas sim, por um conjunto de condições atravessadas por mediações de vários níveis: pessoais, históricas, sociais, culturais, geográficas, que determinam o que é a escola.

Para a compreensão sobre qual a direção da reforma do Ensino Médio em curso, Araújo retoma a categoria da dualidade e destaca que há duas propostas opostas que nos auxiliam a entendê-la: Projeto de Ensino Médio Integrado (pautado na pedagogia histórico-crítica)⁶ **versus** Projeto de Ensino Médio por meio dos itinerários formativos (baseado na pedagogia das competências).

Citando Althusser, Araújo explica que o sistema capitalista cria uma diferenciação entre as escolas, estabelecidas de acordo com as demandas do setor produtivo. Complementa que a atual reforma foi justificada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, fundamentando-se na ideia de que a escola deve formar indivíduos que atendam às demandas imediatas da realidade. Esses objetivos se traduzem em uma formação instrumental voltada para o mercado de trabalho. Essa é a forma hegemônica da organização do Ensino Médio brasileiro.

A outra perspectiva de educação, oposta à anterior, tem como base a concepção de formação integral do sujeito; de cunho teleológico, não se subordina apenas ao imediato, mas vislumbra o futuro; a educação é compreendida por este viés como direito de todos/as/es. Paiva (2021) aponta:

6. “Em relação ao Ensino Médio, o que incomodou as forças conservadoras foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 que havia chancelado a dualidade, e a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que facultava o ensino médio integrado tendo como base a relação entre trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO; RAMOS, 2019, p. 4).

E é nessa perspectiva que vem o conceito de Educação Integral que comprehende o processo educacional como condição para o desenvolvimento humano, num contexto de educação pública e democrática. Para concretizar a qualidade deste processo deve-se levar em conta os múltiplos saberes existentes nos diferentes tempos e lugares em que as pessoas estão inseridas. Esses saberes são constituídos pelos conhecimentos sistematizados, práticas, crenças e valores dessas pessoas. (PAIVA, 2021, p. 47).

Araújo encerra suas considerações realizando alguns breves apontamentos sobre a direção da atual reforma do Ensino Médio. Destaca que ela se destina principalmente às redes públicas estaduais, que concentram mais de 70% das matrículas nessa etapa. Frisa que um dos seus efeitos é a fragmentação da formação da juventude brasileira, colocando em risco os saberes disciplinares e a profissão docente. Nesse ponto, realiza uma diferenciação entre a perspectiva interdisciplinar, que é bem-vinda, em oposição à dissolução das disciplinas que marca a proposta de itinerários formativos do “novo” EM. Além disso, a reforma fragiliza a educação profissional, e, com relação às práticas pedagógicas, reduz-se à formação de “personalidades produtivas”.

O professor Egídio Martins dá prosseguimento ao debate introduzindo sua apresentação com o tema ***Novo Ensino Médio e o saber da juventude em risco***. Estabelece o **trabalho** como categoria central de suas reflexões, entendendo-o como “[...] uma condição de existência do homem independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120). O trabalho é a *categoría basilar para a constituição do saber humano*.⁷

Articulando o plano teórico e a realidade material, prof. Martins reflete sobre quais os riscos que o “novo” Ensino Médio oferece à juventude brasileira, com destaque à produção de saberes – partindo da premissa de que o saber humano é produto do trabalho.

A questão que prof. Egídio visa debater é:

Quais os riscos para juventude diante de uma política pública de Estado para o Ensino Médio, materializado na lei nº 13.415/2017, construída sem diálogo com a sociedade, principalmente com os profissionais que estão diariamente envolvidos com os trabalhos na produção dos saberes destes sujeitos?⁸

O Prof. Dr Doriedson Rodrigues (PPGEDUC/UFPA), palestrante da mesa “Educação, Diversidade e Práticas Culturais”⁹, realizada no mesmo Colóquio, reflete sobre os efeitos

7. “Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho [...], somente aí se universalizará a educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

8. Trecho da fala do prof. Dr. Egídio Martins durante a mesa “Políticas e práticas pedagógicas no Ensino Médio na Amazônia”, realizada em 19/11/2021 no IV Colóquio da Linha Políticas e Sociedades (PPGEDUC/UFPA).

9. Encontro realizado no dia 18/11/2021, com a participação do Prof. Dr. Doriedson Rodrigues (UFPA- PPGEDUC); do Prof. Dr. Michel Lesourd da Université de Rouen Normandie; Prof. Msc. Israel Houssun (PPGEDUC/ UFPA); Mediadora: Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho (UFPA-PPGEDUC). Link de acesso para a palestra: <https://www.youtube.com/watch?v=R35W_K0pyA0>

da reforma do Ensino Médio a partir da realidade amazônica – questão aprofundada logo mais a partir das considerações do prof. Dr. João Paulo. Rodrigues aponta que através de sua faceta moderna e flexível, representada pelos *itinerários formativos*, o NEM cria um processo de formação nessa região, voltado essencialmente para o empreendedorismo, acentuando a economização e mercantilização da existência. Uma das consequências desse processo é a retirada da possibilidade de discutir os saberes que constituem as identidades dos sujeitos deste território amazônico.

A partir de trecho da 45^a Nota Pública lançada pelo Fórum Nacional de Educação, acerca da reforma do NEM, o Prof. Egídio Martins corrobora as ideias apresentadas por Araújo acerca da concepção dualista de escola. O NEM perpetua esta concepção, e

[...] propõe à comunidade educacional “um salto no escuro” ao sugerir a necessária substituição de disciplinas por itinerários formativos ancorados em uma Base Nacional Comum [...] e em uma articulação com o mercado de trabalho, alicerçados na reedição da dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhos e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do período ditatorial, marcado pelo viés eficienticista e mercadológico (FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 2)

A reforma do Ensino Médio, assim, não apresenta nenhuma novidade, apesar de ser propagandeada e legitimada por sua roupagem “modernizadora” da educação. Na verdade, o “novo” EM representa um estímulo à visão utilitarista de conhecimento (PAIVA, 2021). Seu objetivo é o de deixar de lado tudo o que aparenta ser uma “acumulação de saberes supérfluos”, pois, “o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar a aprender o que lhe será útil profissionalmente” (LAVAL, 2004, p.49).

Nesse sentido, indaga o professor Egídio: “Que futuro os jovens brasileiros terão com uma política pública educacional direcionada a transformar esses sujeitos em mão de obra para o mercado?”. A concepção pautada no direito ao conhecimento e desenvolvimento integral do ser humano dá lugar à formação de mão de obra. A reforma fortalece a exclusão social, prática histórica das políticas educacionais do Estado brasileiro. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos:

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32)

“As leis que regem e fundamentam a educação optam por uma política de inclusão, mas caminham numa falácia excludente” (PAIVA, 2021, p. 48). A reforma representa

uma concepção de formação dos indivíduos com claras intenções: fortalecer e ampliar as ideologias do modo de produção vigente. É uma proposta que compromete o futuro do saber da juventude e o desenvolvimento da sociedade na perspectiva do trabalho como valor de uso. É uma política que direciona o saber da juventude para incerteza. Sua implementação, desde o início, encontra-se comprometida por um conjunto de fatores, entre eles: a aprovação da PEC 95/2017, que congela por 20 anos os recursos financeiros para esta área; as precárias condições das estruturas das escolas; a ausência de formação de profissionais para implementação da proposta, entre outros.

Prof. Egídio aponta a fundamental importância do saber escolarizado para a superação da lógica do capital. Porém, ressalta que temos em vigência uma proposta de formação fragmentada, superficial e sem condições reais de proporcionar aos futuros homens e mulheres saberes que os tornem capazes de pensar teórica e praticamente as suas realidades materiais, no sentido de propor alternativas possíveis de transformação. Valendo-se de categorias gramscianas, Martins ressalta a importância dos intelectuais orgânicos e da perspectiva de escola unitária para a promoção da educação emancipadora. O professor João Paulo encerra a rodada de apresentações debatendo o tema ***Trabalho, Juventudes e Políticas para a qualidade no EM***. Suas análises se pautam na apresentação e na interpretação de dados oficiais – produzidos pelo INEP e IBGE – acerca dos índices de rendimento da educação na região amazônica, especificamente a do Baixo Tocantins do estado do Pará, abrangendo os municípios Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Correlaciona os dados aos Índices de Desenvolvimento Humano e IDHM (Índice de Desenvolvimento Humanos dos Municípios – que consideram as variáveis Renda, Longevidade e Educação).

O tema trazido pelo professor João Paulo é objeto de projetos de pesquisas em andamento¹⁰. Seu objetivo é relacionar os indicadores educacionais de rendimento escolar ao acesso e permanência de distintos grupos no contexto escolar. Também analisa a qualidade social do Ensino Médio paraense. O foco das pesquisas se dá nas redes públicas de ensino, que refletem os maiores índices de desigualdade social.

O professor ressalta a necessidade de interpretarmos os dados oficiais a partir de uma realidade social. Afirma que os números, por si só, não dizem muito, por isso precisam da adequada contextualização social. Inclusive, precisam recorrentemente de sua negação. Amparado em Michel Thiolent¹¹, sugere desconfiarmos de nossos dados, com o propósito de saturá-los/dissecá-los no sentido de obter maior rigor na pesquisa.

Tratando, assim como os palestrantes anteriores, acerca da dualidade do Ensino

10. Prof. Dr. João Paulo atualmente coordena dois projetos de pesquisa: 1- "O acesso, a permanência e a construção de indicadores de qualidade do ensino médio nos municípios paraenses da mesorregião do baixo Tocantins"; e 2- "A qualidade social do ensino médio paraense: indicadores de qualidade do ensino médio nos municípios do baixo Tocantins".

11. Destacando o livro *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*.

Médio e seus parâmetros de qualidade, o prof. João Paulo salienta as suas históricas contradições. Quando analisamos o EM na região amazônica, essas contradições, mais do que nunca, vêm à tona. Trata-se, como afirma o professor, de uma realidade social marcada por jovens e adultos pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência, assentados na luta pela terra.

O conceito de qualidade é entendido aqui sob um viés social frente ao recorte de classe na sociedade e na educação pública. O professor João Paulo delimita o significado de qualidade, tratando especificamente de qualidade social, no sentido da promoção de inclusão de grupos historicamente marginalizados e excluídos. Reiterando a fala de Araújo, que diferencia as políticas públicas das práticas sociais, evidencia-se que essa concepção de qualidade vai além dos documentos curriculares, pois abarca os elementos que fazem parte do contexto social dos sujeitos (seus componentes extras e intraescolares).

Especificamente sobre o NEM, afirma que seu efeito desintegrador tem se constituído na dualidade e, portanto, em conhecimentos fragmentados para os mais pobres. A educação dualista mutila a formação da classe trabalhadora, uma vez que há a interrupção de uma educação articulada entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura – inclusive, o professor ressalta que essa educação articulada é princípio que guia a proposta do Ensino Médio Integrado, uma tentativa de superação e rompimento da escola dual.

Prof. João Paulo aponta para os indicadores de qualidade educacional através de um recorte que considera também o viés de raça e gênero, aproximando-se de uma perspectiva interseccional – que “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisgenderopatriarcado [...]” (AKOTIRENE, 2020, p. 19). Citando o economista Marcio Pochmann, evidencia que muitos jovens negros brasileiros só chegam à condição de estudante quando trabalham. Estudar sem trabalhar representa uma possibilidade quase exclusiva dos jovens pertencentes às classes média e alta. A nível nacional, os dados da PNAD/Educação/2019 indicam que 71,7% dos jovens fora da escola são negros e apenas 27,3% destes são brancos. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas com 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%.

O prof. João Paulo aponta a importância de que “todos os movimentos sociais revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo e a politização de jovens e adultos”¹². E que “as políticas públicas devem ser dirigidas no sentido de enfrentar as consequências da dualidade estrutural”¹³.

12. Trechos da fala do prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves durante a mesa “Políticas e práticas pedagógicas no Ensino Médio na Amazônia”, realizada em 19/11/2021 no IV Colóquio da Linha Políticas e Sociedades (PPGEDUC/UFPA).

13. Idem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacado pelo Prof. Ronaldo, o EM é uma etapa central e estratégica no processo de escolarização e definidora do futuro dos sujeitos. O prof. João Paulo reitera, afirmando que o EM é uma “etapa de formação fundamental para a definição da vida profissional e social dos sujeitos”. Destacam, como Nora Krawczyk (2011), a centralidade da etapa para a construção de um projeto futuro de sociedade.

Os professores problematizaram as políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, evidenciando o marcado e contínuo caráter dual ao longo de sua história. Redimensionaram os significados de “qualidade da educação”, buscando atentar para os seus critérios e parâmetros definidores. Destacaram os efeitos negativos decorrentes da implementação da reforma do Ensino Médio, sobretudo para os vulneráveis. Conforme Araújo, o NEM provocará “[...] o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade [...], a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação” (ARAUJO, 2018, p. 220).

As propostas do “novo” Ensino Médio, mascaradas sob um viés de “modernização”, implicam na redução do currículo concernente à Formação Geral Básica e impõem um imediatismo na formação de indivíduos com vistas a atuar no mercado de trabalho¹⁴. O estreitamento de currículos e a retirada de disciplinas podem ocasionar um aumento ainda maior da desigualdade no Brasil, na medida em que negam o direito à formação básica comum (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Há forte interesse por parte do grande capital em legitimar ideais de “modernização” no campo educacional – sobretudo pela roupagem da flexibilização dos currículos e da introdução dos itinerários formativos –, com vistas à manutenção do *status quo* da acumulação de capital e exploração da mão de obra dos trabalhadores. Esta é a modernização que conserva a precariedade, segundo o Prof. Ronaldo. Dissemina-se uma falaciosa oposição entre o arcaico/ultrapassado versus moderno/tecnológico na defesa do interesse de classes hegemônicas. Nessa concepção, a modernização reflete a divisão social de classes e traz o capital em seu bojo. Mészáros nos ensina que é “necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÈSZAROS, 2008, p. 12).

Os professores palestrantes deram destaque para práxis política, chamando a atenção para a nossa atuação enquanto sujeitos políticos – a práxis é entendida como uma atuação que confronta contradições, vincula o plano teórico e material em movimento

14. Compreende-se aqui uma diferenciação acerca do mundo do trabalho e do mercado de trabalho, sendo a primeira compreendida como a contribuição do indivíduo para com a sociedade na qual se insere; e a segunda como fundamentada no propósito de formação de mão de obra, embutida assim na lógica da produção.

contínuo. Miguel Arroyo também aponta para a importância de nos reconhecermos nas políticas e a necessidade de ocuparmos os espaços de diálogo/embate para que nossas vozes também possam ser ouvidas. É preciso que nos organizemos enquanto classe trabalhadora e nos posicionemos contra os desmontes e retrocessos vividos em tempos contemporâneos. Nesse sentido, Saviani (2020) destaca que

[...] precisamos resistir às tentativas de desmonte da educação nacional com a população se organizando e se mobilizando para reconstruir nossa democracia destruída quando ainda buscava se consolidar. Será uma luta longa e difícil porque democracia suicida significa precisamente isto: o povo iludido por falsas promessas, no exercício de sua soberania vota contra si mesmo elegendo seus próprios algozes (SAVIANI, 2020, p. 5)

Encerramos o encontro com mais inquietações que propriamente respostas/soluções, mas com a certeza de que o caminho da luta e resistência na defesa da educação emancipadora é que o que dá a base para crer em um futuro mais justo e solidário para todos/as/es. Uma educação que promova a conscientização dos/as estudantes para que possam ser capazes de compreender a opressão inerente à sociedade capitalista da qual fazem parte e para que ajam em prol da própria libertação.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, [S.I.], v. 8, p. 219-232, dez. 2018.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/noticias/597>>, acesso em 10 dez 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Ano 13, Nº 20/2015. p. 206-233.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. APRESENTAÇÃO – DOSSIÊ TEMÁTICO: ENSINO MÉDIO – PASSOS E IMPASSES NA ATUALIDADE. **e-Mosaicos**, [S.I.], v. 8, n. 19, p. 2-5, dez. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/47537/31732>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 4ª edição, 2006. p. 13-53.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011. p. 756-769.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. 1º ED. – São Paulo: Boitempo: 2019.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

PAIVA, Suzy Helen Santos de. O Ensino Médio e a continuidade da pedagogia da exclusão. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 35, jan/mar. 2021. p. 32-51. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i35.36042>>. Acesso em:

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. In: **Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)**, vol. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: TENSIONAMENTOS E MEDIAÇÕES COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

Ilda Gonçalves Batista

Maria Sueli Correa dos Prazeres

INTRODUÇÃO

O artigo analisa o uso do celular no âmbito escolar e seus desdobramentos no processo educativo a partir da percepção de professores e alunos sobre a presença da tecnologia digital móvel na escola. Parte-se do pressuposto de que a inserção das tecnologias digitais móveis se apresenta como possibilidade de alunos e professores terem acesso a formas outras de informação e comunicação na escola. Todavia, esse acesso tem-se materializado a partir de tensionamentos e contradições que ora “enriquecem” ora “empobrecem” as ações educativas em virtude das relações tecidas durante e/ou após a prática educativa.

Para análise das Tecnologias Digitais Móveis, que caracterizam-se como um conjunto de “[...] dispositivos individuais, miniaturizados ou não, e seus aplicativos, que possibilitam a mobilidade dos usuários pelos espaços físicos e a simultânea possibilidade de comunicação e interação na rede internet” (CORDEIRO, 2014, p. 28), o estudo apropriou-se de leituras críticas que contribuíram para pensar as contradições de sua introdução na escola. Nesse sentido, afirma-se que a análise do conceito de tecnologia foi referenciada por teóricos marxistas, por realizarem uma leitura crítica da tecnologia, entendendo-a em seu sentido ontológico¹, histórico e dialético.

Sendo assim, entende-se que as tecnologias, de modo geral, são fruto das relações históricas de trabalho do homem sobre a natureza, por isso, deveriam ser compartilhadas com todos para facilitar a vida individual e coletiva. Contudo, observa-se que, na sociedade capitalista, essas ferramentas tem adotado um sentido contrário a esse, há vista que, ao invés de ela estar libertando o homem de todo desgaste físico e intelectual, subjuga-o ainda mais, alterando completamente sua vida social, econômica e cultural; ao invés de facilitar o trabalho humano, desvaloriza-o e desqualifica-o, transformando-o em um poderoso meio

1. Adota-se a perspectiva de ontologia marxista, compreendendo, segundo Duarte (2008, p. 23), o “[...] ser humano enquanto ser social” a partir da sua realidade sócio-histórica. Logo, a compreensão ontológica da tecnologia perpassa pelas “especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana, como realidade essencialmente social e histórica”.

de incrementação do capital e convertendo-se em excelente meio de produção de mais-valor (VIEIRA PINTO, 2005; MARX, 2013).

A análise da tecnologia, no contexto da sociedade capitalista, não é uma tarefa simples. Como qualquer outra mercadoria, ela assume, segundo Marx (2013), um caráter fantasmagórico, onde o produto final não se apresenta em sua forma original. Toda mercadoria tem um caráter misterioso, que esconde “[...] o fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres dos próprios produtos do trabalho” (MARX, 2013, p. 147). A compreensão da mercadoria, enquanto produto das relações sociais e objetivas do homem, é mascarada para assumir a forma fantasmagórica de relações entre coisas. A esse fenômeno Marx denominou fetichismo, um ato que “[...] se cola aos produtos do trabalho [e] tão logo são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (2013, p. 148).

Dessa forma, percebe-se que a compreensão do papel da tecnologia não pode ser explicada pela sua própria história, mas pela história do homem, já que é nela que encontramos os fundamentos para apreender a reflexão dos significados atribuídos à tecnologia na sociedade capitalista. Adota-se, assim, o pressuposto de que é na história natural do homem que residem a explicação do desenvolvimento tecnológico e as relações sociais de sua produção, haja vista que “[...] a máquina nunca é dada, é feita. [...] [é] um artefato no qual está incluída necessariamente a referência a um autor, que a concebeu primeiro em ideias e a seguir realizou em forma de estrutura material (VIEIRA PINTO, 2005, p. 73).

Por ser assim, entender a genealogia contraditória da existência tecnológica de acordo com o contexto social onde é criada ou no qual opera é imprescindível, visto que sua historicidade evidencia sua forma e conteúdo. É preciso considerar, portanto, que as tecnologias não são neutras e que elas assumem um dinamismo, aparentemente tranquilo, mas, na verdade, devem ser encaradas como um objeto problemático². Por isso, demandam uma análise crítica como possibilidade de compreensão de suas características concretas. Negar sua reflexão em nossos espaços sociais e educacionais é ainda mais profícuo ao capital, o que abre maiores brechas para sua consolidação enquanto sistema totalizante (MÉSZÁROS, 2011).

A coleta de dados foi realizada em três escolas estaduais do município de Cametá, selecionadas de acordo com os seguintes critérios: a) ser escola de nível médio com oferta de ensino regular; b) estar situada na sede do município onde o acesso à tecnologia é mais facilitado; c) ser realizado o uso do celular por alunos e professores. Os dados empíricos

2. Nessa perspectiva, Selwyn (2017) afirma que é preciso que a escrita, a pesquisa e o debate abordem o uso da tecnologia como problemático isso não significa assumir que a tecnologia é o problema, mas, sim, reconhecer a necessidade de interrogar seriamente o seu uso.

foram coletados em entrevistas semiestruturadas junto a oito professores identificados por um código com a letra “P” seguida de uma numeração, sendo determinada da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. O número de professores entrevistados para cada escola foi distribuído de forma proporcional ao quadro docente de cada instituição escolar. A seleção foi realizada de forma aleatória a partir de convite feito aos docentes. Já a coleta de dados junto aos alunos foi realizada pela aplicação de 487 questionários, contendo questões abertas e fechadas. O critério de proporcionalidade utilizado considerou o número de matrículas de cada escola.

A análise dos dados coletados foi realizada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético (MARX, 2008; KOSIK, 2002). A opção por esse método de análise ocorreu pela possibilidade que ele tem de conhecer os pressupostos filosóficos e econômicos que se escondem por trás da defesa das tecnologias digitais na sociedade, bem como dos tensionamentos, das contradições, dos limites e das possibilidades de mediação no contexto educacional. Nesse sentido, o método permitiu compreender a realidade concreta do objeto de pesquisa no seio da sociedade capitalista e apontar meios para transpor essa realidade complexa e contraditória de inserção tecnológica no contexto educacional.

Assim, considerando as dimensões abordadas na pesquisa, o texto apresenta-se dividido em duas seções. Na primeira, discutem-se questões introdutórias a respeito da inserção das tecnologias no campo educacional, problematizando a chegada do celular na escola. Na segunda, analisa-se como se delineia o uso do celular na escola e as possíveis mediações decorrentes desse uso, refletindo sobre seus desdobramentos no ensino e na aprendizagem.

ASPECTOS CONTRADITÓRIOS QUE DELINEIAM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE DA INTRODUÇÃO DO CELULAR NA ESCOLA

A inserção mais intensa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no campo educacional tem seu marco histórico no Brasil a partir do desenvolvimento da denominada “Sociedade da Informação”³, tendo como referência o Livro Verde – Programa Sociedade da Informação⁴ (SOCINFO). Esse livro está fundamentado na triade *conhecimento – educação – desenvolvimento científico e tecnológico* e propõe uma alfabetização digital, tomando como base não só a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores

3. A expressão “Sociedade da Informação” surge no contexto da pós-modernidade, mais precisamente na década de 1970. Trata-se de uma nova forma de reorganização do capitalismo com base nas TIC’s para cumprir determinada função ideológica na sociedade contemporânea (DUARTE, 2008; NASCIMENTO, 2011; PIMENTA, 2014; PRAZERES, 2016).

4. O Livro Verde – SOCINFO é o documento que apresenta diretrizes de ação para a constituição da Sociedade da Informação no Brasil. Foi a primeira iniciativa do governo brasileiro em definir um projeto estratégico que pudesse integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação.

e da internet, mas também a capacitação dos sujeitos para serem capazes de produzir conhecimentos e tecnologias; para saberem utilizar essas ferramentas no trabalho, em favor dos interesses e das necessidades individuais e coletivas (TAKAHASHI, 2000).

A literatura aponta que no fim do século XX houve uma nova reorganização dos modos de produção e negócios e, por conseguinte, da economia, da sociedade e da política (DUARTE, 2008; NASCIMENTO, 2011; PIMENTA, 2014; PRAZERES, 2016). Nesse contexto, o Livro Verde trabalha com uma concepção de educação que forme o sujeito para operar os preceitos da produção do conhecimento científico-tecnológico, almejando a “adaptação” desse aos preceitos da ordem vigente. A educação é vista, portanto, como o “elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado” (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Dessa forma, tais ferramentas têm-se constituído como foco e objeto de políticas públicas de diferentes instituições – governo, empresas, escolas, ONGs. Elas são pensadas no contexto da exclusão digital na intenção de atribuir acesso aos sujeitos desprovidos de bens tecnológicos. Por isso, a partir do Livro Verde, foi implantada pelo governo brasileiro uma variedade de políticas públicas, via Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), visando inserir a sociedade brasileira no curso do desenvolvimento científico-tecnológico dos países desenvolvidos. Exemplos disso são os seguintes projetos/programas: Cidades Digitais, Projeto Cidadão Conectado, Telecentros, ProInfo Integrado, Banda Larga na Escola, UCA, PROUCA, entre outros.

Dentre as políticas e programas propostos, foram atreladas à educação algumas das iniciativas do governo, almejando a inclusão digital via o espaço escolar. Articulado ao Ministério da Educação (MEC), há quatro programas de inclusão digital (ProInfo, Programa Computador Portátil para Professores, Programa Banda Larga nas Escolas e o Programa Um Computador por Aluno), visando disponibilizar infraestrutura tecnológica para o acesso às TICs na escola e melhorar a qualidade da educação. O acesso a computadores e internet é visto pelo governo como um caminho para superar barreiras socioeconômicas instituídas há séculos no Brasil.

Por essa lógica, as tecnologias digitais chegam à escola assentadas em um discurso de que supostamente seriam a “solução mágica” aos problemas históricos da educação, no entanto, não podemos perder de vista a natureza política que as engendrou. Segundo Echalar e Peixoto (2017), ambas as iniciativas de inserção de tecnologias na educação e as políticas públicas que as ancoram se coadunam com as demandas econômicas e ideológicas dos países desenvolvidos, visando atender ao mercado no modelo de uma economia neoliberal. Para as autoras, a inserção tecnológica na escola, por parte do governo, não passa de ditames impostos ao sistema educacional como condicionalidades

ao financiamento de políticas sociais.

Dessa forma, é imprescindível ao governo brasileiro inserir tecnologias na escola, para que o país possa alcançar o desenvolvimento no setor econômico e juntar-se à lógica de consolidação da Sociedade da Informação. Nesse contexto, as escolas ajustam-se como podem e acabam aderindo à introdução tecnológica a partir de uma visão econômica de progresso, sem analisar suas reais necessidades. Inserir tecnologias na escola, por mais modernas que sejam, não é suficiente para sanar as problemáticas vividas na educação. A entrada de ferramentas tecnológicas na escola pode ser vista como um simples “modismo”, que é aceito sem ao menos haver uma séria reflexão sobre seu papel na educação, demonstrando completa desconexão das necessidades concretas da comunidade escolar (PRAZERES, 2016; BUENO, 2013).

Por essa ótica, é preciso observar que “[...] a tecnologia educacional é agora um negócio multibilionário que envolve corporações globais” (SELWYN, 2017, p. 85). Nessa mesma perspectiva, Bueno (2013), assim como Almeida e Franco (2014), afirma que as novas tecnologias acabam sendo tidas como mercadorias no interior da escola, e o campo da tecnologia educacional se converte em um espaço privilegiado para o mercado de produtos tecnológicos, pois têm sido um dos mais cobiçados alvos das investidas e de criação de novos produtos tecnológicos. Dessa forma, verifica-se, a partir da interpretação dos autores, que há uma subordinação da tecnologia educacional ao poder econômico, que preconiza como e quais ferramentas devem ser inseridas na escola.

Nesse movimento de inserção das tecnologias da informação e comunicação, de forma geral, tem-se a problemática da inserção das tecnologias digitais móveis no campo educacional que, segundo os estudos de Echalar e Peixoto (2017), Echalar (2015), Santos (2014), Marques (2009) e Basniak (2014), reforça as reflexões realizadas anteriormente de que a inserção da tecnologia na educação se dá por meio de relações político-econômicas, e que, por trás dela há muitos interesses que estão encobertos sob o discurso de “renovação” da escola. Todavia, é importante destacar que a inserção de tecnologias digitais móveis como o celular, objeto de nossa pesquisa, vem ocorrendo no cenário das escolas públicas não por via de políticas públicas, mas pelos próprios sujeitos da comunidade escolar que levam seus aparelhos pessoais para o ambiente educativo.

Devido a essa via de entrada, a literatura aponta que a chegada dessa tecnologia à escola causa desordem e transtorno à rotina educativa (CORDEIRO, 2014); ocasiona conflitos dentro e fora da sala de aula, reforçando o exercício do autoritarismo, da coerção e do controle da instituição escolar (MARTÍN, 2014), ~~sendo que~~. Em alguns espaços, enfrenta resistência e não é visto como ferramenta de ensino-aprendizagem (VOLTOLINE, 2016; HIGUCHI, 2011); em outros, provoca distração, problemas de privacidade e colas

nas provas (NAGUMO, 2014), ocasionando ligeira redução na nota dos alunos (KOBS, 2017).

Para minimizar os conflitos gerados, vários estados e municípios criaram medidas legislativas que proíbem o uso dessa tecnologia na escola. No Pará, a Lei n.º 7.269/2009 dispõe sobre a proibição em seu artigo 1º: fica proibido o uso de telefone celular, MP3, MP4, palm e aparelhos eletrônicos congêneres nas salas de aulas das escolas estaduais do Pará. Nesse mesmo sentido, o governador de São Paulo sancionou a Lei n.º 16.567/2017 que orienta os alunos a não utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado durante o horário das aulas, *ressalvado o uso para finalidades pedagógicas*. Na realidade, observa-se que, apesar dessas leis proibirem o uso do telefone celular na escola, deixam uma abertura ao afirmar que sua utilização é possível, desde que sejam utilizados em atividades didáticas e pedagógicas.

É necessário, contudo, problematizar: por que tecnologias como computador e tablets não são proibidas no ambiente escolar, já que também podem desviar a atenção dos alunos quando não são usadas com intencionalidade pedagógica? Por que apenas o celular é caracterizado como uma tecnologia que ocasiona o distanciamento dos alunos das atividades educativas realizadas na sala de aula? Por que para certas tecnologias o Estado cria políticas e programas que inserem os recursos na escola e para outras ele cria leis que proíbem esse uso no ambiente escolar?

Os estudos sobre o celular no campo educacional evidenciam que não há um consenso sobre seu uso enquanto recurso educativo, sendo imprescindíveis mais estudos empíricos que analisem essa ferramenta enquanto meio pedagógico (BERNARDO, 2015; CORDEIRO, 2014; COSTA, 2013; FERREIRA, 2009; HIGUCHI, 2011; KOBS, 2017; MARTÍN, 2014; MOURA, 2010; NAGUMO, 2014; VOLTOLINE, 2016). Nesse sentido, apontam para o fato de que a inserção do celular na escola é problemática e está longe de ser resolvida porque tal questão converge para conflitos com aspectos positivos e negativos ao ensino e a aprendizagem (KOBS, 2017); para desconhecimento e para resistência a considerar a hipótese do uso pedagógico dessa tecnologia (VOLTOLINE, 2016; HIGUCHI, 2011); para o medo da distração dos alunos (NAGUMO, 2016); e para o uso do autoritarismo e da disciplina para controlar os jovens (MARTÍN, 2014).

Dessa forma, não se pode esquecer que as tecnologias têm uma lógica própria que, em síntese, difere da lógica da escola (PRAZERES, 2016), e, por isso, necessitam ser questionadas à medida que estão sendo incorporadas nesses espaços. O celular, assim como qualquer outra mercadoria tecnológica, possui características que não foram pensadas para o âmbito educacional, porém devido ao intenso uso social e à sua mobilidade informativo-comunicativa, acaba sendo inserida nesse contexto. Negar sua

presença nesse ambiente é negar a realidade concreta vivida nesses espaços, uma vez que essa tecnologia habita esse lugar cotidianamente, possibilitando acesso a diferentes formas de informação, comunicação, interação, socialização e, quem sabe, conhecimento.

O USO DO CELULAR NA ESCOLA E OS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO EDUCATIVO: CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÃO PARA O USO PEDAGÓGICO

O uso do celular nas escolas estaduais do Estado do Pará perpassa pela proibição por lei, que veta a utilização da ferramenta nas salas de aulas (PARÁ, 2009). No entanto, o estudo aponta que 100% dos professores e 33% dos alunos tendem a burlar a lei e usar a tecnologia *com ou sem* intencionalidade pedagógica durante as aulas. É importante acrescentar que não há consenso entre professores e alunos sobre o uso do celular na sala de aula. Não se sabe se a tecnologia atrapalha ou contribui para o processo educativo, uma vez que, para 50% dos professores e 36% dos alunos, o celular contribui no andamento das atividades realizadas em sala; enquanto, para outros 25% dos professores e 31% dos alunos, pode, por um lado, contribuir, mas, por outro, pode atrapalhar; ainda há um percentual de 25% dos professores e 33% dos alunos que avaliam que o uso da tecnologia atrapalha porque intervém no processo de ensino-aprendizagem, tira a atenção, o tempo livre, a concentração, diminui o diálogo e as relações entre alunos e professores, tendo em vista que os estudantes costumam utilizá-las para acessar as redes sociais (WhatsApp) e compartilhar arquivos (imagens, áudios, documentos e vídeos), além de ouvir música, assistir vídeos e jogar, ao invés, de realizar o uso pedagógico.

Dentro desse universo contraditório de perspectivas, a pesquisa apontou que o uso dessa tecnologia na sala de aula é diverso e varia entre o uso pedagógico e pessoal. No que se refere ao uso pedagógico, os depoimentos docentes, a seguir, indicam as dificuldades enfrentadas:

A dificuldade, por incrível que pareça, é que nem todo mundo tem celular. E aí sim, a dificuldade que eu encontro para o uso das tecnologias é basicamente tudo aquilo que todos os teóricos falam *ela não serve para nada se você não tem as condições para utilizar*. E, a gente não tem, nós não temos internet, nem todos os alunos têm telefone. Eu acho assim, hoje, como o celular, só funciona de forma interativa se tiver internet, então, não tem como utilizar. Então, é nisso que esbarra (PROFESSOR(A) P2, grifo nosso).

Na escola [...] tem o quadro interativo e, também, o data show. Mas, eu procuro ter os meus também. No meu caso, eu tenho computador, data show e caixinha porque *como somos muitos durante um período de turno, não é suficiente o equipamento para todos*. Geralmente, eu trabalho com aulas mais audiovisuais, então, *eu preciso ter o meu próprio equipamento* (PROFESSOR(A) P3, grifo nosso).

O grande problema do celular para os alunos, também varia para o professor, [...], é que eles só mexem em rede social, aplicativos de jogos, para pesquisa eles não sabem como pesquisar (PROFESSOR(A) P4, grifo nosso).

A dificuldade é o controle, porque muitos não usam de maneira consciente. A gente, no início sempre orienta o que é para fazer, onde pesquisar, só que aí como a gente não tem esse controle ao mesmo tempo essa visão de todos os alunos alguns acessam as redes sociais e foge do foco da pesquisa (PROFESSOR(A) P5, grifo nosso).

Observa-se que as análises caminham no sentido de que o celular ainda não é uma tecnologia acessível a todos, apesar de sua popularidade. Além disso, apontam que o uso pedagógico da tecnologia esbarra na questão da infraestrutura que as escolas não têm. Outro aspecto importante de se destacar é a perspectiva apresentada de que o celular sem o acesso à internet não funciona de forma interativa e, se não for através desse tipo de acesso, não tem como utilizá-lo em práticas educativas. Ao examinar esse posicionamento, o estudo indica para outra dificuldade expressa pelos docentes ao pensar o uso da tecnologia como meio de ensino e de aprendizagem: a falta de conhecimento sobre/das tecnologias e a formação para uso como recurso pedagógico.

Sendo assim, observa-se que esse recurso não tem sido utilizado porque há uma visão, desenvolvida socialmente, desconhecida e equivocada da tecnologia ao avaliar sua funcionalidade somente através do acesso à internet. Todavia, um olhar cuidadoso sobre essa questão é necessário, pois o celular tem muitas outras funcionalidades proporcionadas pela convergência tecnológica⁵ e, devido a isso, tem a possibilidade de ser operacionalizado quando desconectado da internet. Essa possibilidade é indicada inclusive no seguinte depoimento: “às vezes, a gente usa quando tem aluno, por exemplo, que esqueceu o livro. Aí, pra ele não ficar ocioso a gente fala pega seu celular e bate foto da atividade para ti fazer. Então, a gente usa para isso” (PROFESSOR(A) P7).

O estudo revela ainda que a falta de conhecimento sobre/das tecnologias e a formação para o uso pedagógico não é um problema apenas para os docentes, mas também para os alunos, tendo em vista que esses sujeitos, ao fazer uso do celular em atividades escolares, tendem a realiza-lo de forma inadequada, causando problemas ao andamento da aula. Os depoimentos indicam que os alunos não usam a tecnologia de maneira consciente, ou seja, de modo a contribuir com o processo educativo, mas para entreter e acessar as redes sociais. Assim, observa-se que o uso do celular na escola, quando há, foge do sentido pedagógico e do planejamento docente, deixando professores e alunos à mercê de outras funcionalidades presentes na tecnologia, como por exemplo, o

5. Outras possibilidades que caminham no sentido do uso *off-line* da tecnologia e podem ser planejadas para o uso por meio de registro fotográfico, gravar áudio, digitar, ouvir música, produzir vídeo, dentre outras alternativas.

entretenimento nas redes sociais.

A partir dos dados expostos, pode-se inferir que as condições socioeconômicas dos alunos, a estrutura tecnológica das escolas (baixa qualidade da conexão de internet e, muitas vezes, a ausência do serviço), a falta de conhecimento sobre/das tecnologias e a formação para o uso pedagógico são fatores que contribuem para que professores e alunos não utilizem os recursos tecnológicos em atividades pedagógicas na escola. Entretanto, apesar dessas dificuldades, a pesquisa aponta, através de um percentual significativo de professores (50%) e alunos (33%), o esforço que esses sujeitos têm realizado para inserir o celular em suas práticas pedagógicas. Isso evidencia a possibilidade do seu uso como recurso pedagógico quando é realizada a mediação pelos docentes para explicar conteúdos e exercícios; quando auxilia na resolução de atividades, nas pesquisas escolares, no acesso a apostilas digitais; quando permite assistir videoaulas e usos de aplicativos didáticos, além da realização de diálogos sobre atividades ou tirar dúvidas.

As narrativas, a seguir, confirmam essa forma de uso nas escolas públicas estaduais:

Eu utilizo muito o celular. Às vezes, a gente utiliza para experimento, como na disciplina de física tem muito a parte experimental, quando eu peço para os alunos a gente faz a parte experimental com a tecnologia. Tem experimentos que eu não consigo, a física ela é uma parte muito abstrata, a gente fala e o aluno não consegue entender, fica um pouco complicado, né. E, quando a gente passa para parte de simulação [...] a gente utiliza programas para isso, eles conseguem entender melhor. [...] Nesse caso, a gente utiliza para benefício, aí a gente utiliza o computador, o data show, o celular. A gente tem aplicativos no celular que mostra a parte que a gente quer fazer [...] um cálculo de velocidade, medir o tempo, tudo isso é benefício (PROFESSOR(A) P1).

Quando possível, sim. Dependendo do conteúdo. Trabalhamos com química e se você não tiver algo como a tecnologia você precisa fazer na lousa e na lousa talvez o aluno não entenda direito, então, eu peço para que eles possam retirar o celular da bolsa, que a gente vai pesquisar na página tal que lá você vai visualizar de uma forma melhor, por exemplo, uma molécula em 3D (PROFESSOR(A) P4).

Apesar do celular possuir características que inibem seu uso em práticas pedagógicas, como já exposto nos primeiros depoimentos docentes, as análises indicam que a tecnologia pode ser uma ferramenta importante à prática pedagógica, haja vista que pode contribuir com as atividades escolares quando possibilita auxiliar na exposição de conteúdo, exemplificar processos complexos de determinada disciplina e realizar pesquisas. Esse uso inclusive aparece em alguns estudos que evidenciam experiências positivas do uso pedagógico do celular nas relações de ensino-aprendizagem na escola (MARTÍN, 2014; COSTA, 2013; MOURA, 2010).

Dessa forma, o estudo aponta a possibilidade do uso pedagógico da tecnologia, tendo em vista que há certas particularidades que permitem pensar seu uso na sala de aula. Todavia, é necessário acrescentar que, para realizar o uso pedagógico da tecnologia, é crucial que haja a mediação docente, pois essa tecnologia não foi concebida, *a priori*, com fins educativos. A mediação, portanto, é essencial para que o uso de tecnologias na educação contribua para construir processos formativos exitosos, mas não a mediação que favorece os aspectos instrumentais, o uso pelo uso das ferramentas, mas aquela que atribui uma dimensão pedagógica capaz de oportunizar espaços de diálogo, de reflexão, sempre em direção à possibilidade de superação da dimensão instrumental das tecnologias na escola (PRAZERES, 2016).

A mediação deve considerar, desse modo, o sentido pedagógico das tecnologias, para que esse instrumento não desqualifique o ato educativo. O simples uso de insumos tecnológicos na educação não demonstra a inovação do ensino, mas o seguimento de tendências que impõem ao ato educativo sua sujeição. A mediação que aqui propomos “não é pelas máquinas, pelos artefatos inovadores, mas pela capacidade de problematizar, questionar e dialogar com a realidade histórica que é depositada nos sujeitos e não nos instrumentos” (BUENO, 2013, p. 250). Daí a importância de abrir espaço para o diálogo sobre as tecnologias na escola, para que, de fato, o ato educativo seja um processo formativo e não instrumental.

Logo, é urgente buscar outras formas de inserir tecnologias no ensino, formas essas que possibilitem driblar a lógica empresarialposta à educação. Do mesmo modo, é preciso criar espaços em que prevaleçam ações realmente pedagógicas, que considerem a formação do sujeito em seus múltiplos aspectos e os levem a refletir, questionar, problematizar e identificar os anseios de inserir recursos tecnológicos na escola. Para isso, há a necessidade da formação política começar antes da formação instrumental, para que alunos e professores possam conhecer a ambivalência das tecnologias, seu contexto histórico-social, as possibilidades e os riscos de submetê-las ao trabalho pedagógico (BUENO, 2013).

A ambivalência é uma característica própria da tecnologia criada na sociedade capitalista e é essa dialeticidade que permite pensar o uso do celular no espaço escolar. Mas, para que isso ocorra, é imprescindível que a tecnologia seja analisada e interpretada de forma crítica sobre a proposição de desvendar os anseios históricos e sociais que cercam a produção tecnológica nesta sociedade. Essa reflexão possibilitará visualizar a tecnologia em suas diferentes faces e possibilitar pensar mediações que permitam atribuir a ela novos sentidos, diferentes dos que assume, apontando para a superação do uso pelo uso da tecnologia.

Esse aspecto ambivalente da tecnologia pode ser observado em alguns posicionamentos docentes a respeito da inserção do celular na sala de aula:

Eu acho, que quando ele é utilizado de forma para gente colocar o conteúdo para o aluno ele vem ajudar muito. Agora, tem momentos que ele prejudica. A gente não tem controle. Aqui as nossas salas são todas superlotadas, então, a gente vai dizer que a gente tem domínio totalmente de sala eu posso dizer que uma hora ou outra algum aluno vai pegar. Aí, o quê que a gente faz, pede para eles pararem de utilizar. É isso que a gente pode fazer. A gente não pode estar arrancando celular, pegando celular, a gente fala que não pode trazer celular para dentro da sala de aula (PROFESSOR(A) P1).

Eu acho assim, para mim, o celular contribui. Ele causa problema quando eu não consigo frear o limite para o que é permitido ou não. [...] Para mim, ele traz mais consequências positivas do que negativas. Não que não apareçam as negativas. Aparecem. Porque num momento que é para eles discutirem num grupo um ou outro aluno tá ali conversando no WhatsApp [...] Mas aí, até nesse ponto a gente perceber que o nosso aluno está utilizando de maneira errada é pra que isso aconteça pra que a gente possa orientá-los no que é possível de acordo com aquele contexto ali da situação de como usar o celular (PROFESSOR(A) P2).

Essa é uma grande pergunta, porque se o celular, eu, como professor, para mim trouxe grande avanço. Porque se você precisar, opa! Vamos aqui [no celular] tirar a dúvida. Porém, para o alunado talvez como eles não tem a noção de como utilizar, talvez, atrapalhe, provavelmente, atrapalha (PROFESSOR(A) P4).

Olha, eu fico em dúvida. Eu não falo que trouxe mais problemas, porque uma inovação tecnológica, ela tem os pontos positivos. Ela depende de como se utiliza e como se conversa com o aluno para usar ou não essa metodologia em sala de aula (PROFESSOR(A) P6).

As falas reforçam o posicionamento de Selwyn (2017) sobre o uso das tecnologias na educação ao demonstrarem que o celular, enquanto recurso pedagógico, não é um problema, mas seu uso é problemático, pois depende da forma como é operacionalizado e dos anseios que rodeiam sua introdução na prática pedagógica. As opiniões corroboram a ideia de que o uso do celular de forma orientada pode ser aliado ao processo educativo, mas, do contrário, pode prejudicar alunos e professores ao tirar o foco das atividades pedagógicas.

É curioso nos relatos saber que os docentes afirmam ser o celular uma situação-problema apenas para os alunos, mas não para os professores, pois, segundo a categoria, os docentes têm propriedade para manusear a ferramenta, já os alunos “[...] não têm a noção de como utilizar” (PROFESSOR(A) P4). Nesse sentido, é necessário frisar – e os

depoimentos evidenciam isso – a importância de os usos das tecnologias na sala de aula serem mediados e planejados para que alunos e professores tenham uma formação crítica sobre as ferramentas tecnológicas. A consciência crítica sobre essas ferramentas acontece quando os sujeitos passam a ter clareza sobre os processos que circundam os produtos tecnológicos, e isso pode ser adquirido através do processo educativo.

Dessa forma, a conscientização sobre os diversos usos da tecnologia pode ser uma alternativa que a escola pode seguir para não inserir tecnologias na sala de aula de modo ingênuo. Do contrário, continuarão servindo aos interesses camuflados nessas máquinas, os quais invisibilizam as relações contraditórias da sociedade capitalista e transformam os sujeitos em indivíduos passivos diante da inserção tecnológica. Nesse sentido, acredita-se que um ponto fundamental para o uso da tecnologia da escola seja o desenvolvimento coletivo de uma concepção crítica a respeito da tecnologia, que permita aos indivíduos ter a possibilidade de concebê-las como construções sociais e históricas e de reconhecê-las, principalmente, como “[...] insumos fundamentais no mundo do trabalho na perspectiva do desenvolvimento e da acumulação capitalista” (SUBTIL, 2013, p. 403).

É importante reafirmar que a análise da tecnologia deve começar pelo modo como as pessoas se apropriam dos aparatos tecnológicos nos diferentes ambientes sociais, haja vista que indicam o aspecto ambivalente da tecnologia e, consequentemente, permitem pensar nos limites e nas possibilidades do uso tecnológico na educação. Isso se dá porque, na sociedade capitalista, essas ferramentas, na maioria das vezes, assumem uma dupla função: por um lado, elas podem operar dentro das relações sociais humanizadas, mas, por outro, podem estar a serviço de outros interesses (VIEIRA PINTO, 2005). Somente o pensar crítico e dialético nos ensina a analisar e compreender os movimentos contraditórios condicionados no curso do desenvolvimento tecnológico. É ele que nos leva “[...] não só prever este, mas a descobri-lo e explicá-lo” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 67).

Dante das análises expostas, pode-se inferir que a problemática da inserção do celular nas escolas estaduais do município de Cametá está relacionada, especialmente, à maneira como se dá o uso dessa tecnologia na sala de aula, já que professores e alunos têm acesso e fazem uso do celular no espaço escolar. Esse uso, pessoal ou pedagógico, ocasiona desdobramentos ao processo educativo dos alunos e está condicionado a aspectos favoráveis e desfavoráveis ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido, os depoimentos, a seguir, são pertinentes e retratam as consequências desse uso durante as aulas.

Os meus alunos quando vão me dâ um texto são todos médicos. A grafia deles é terrível, então, quando a gente termina de preencher o quadro eles falam: pera ai professor! Á eles vão e batem foto e estudam por aquilo. Então, eles já não têm o hábito de está escrevendo. [...] A grafia é ruim, a gramática é terrível, a acentuação [...] e geralmente, é esses alunos que ficam mexendo no celular são os que têm as piores notas, porque eles se distraem muito com

aquilo. Agora, ontem eu passei uma recuperação para uma turma e uma aluna [...] além de tirar vermelho, a nota é muito baixa, porque ela senta no canto, coloca a bolsa e pega o celular (PROFESSOR(A) P4).

Eu observo que eles não prestam muita atenção na explicação nas aulas, as notas deles diminuem [...] tem muitos que tem nota baixa. A minha disciplina com eles é arte e tem muito dois, três, cinco e meio [...] eles pensam que artes é fácil e por conta disso não prestam atenção. Conversar pessoalmente eles conversam pouco, mas no celular eles ficam bastante e isso atrapalha o rendimento deles (PROFESSOR(A) P6).

Porque eles acabam não tendo atenção total para aula, ficam assim desligados e querem ver o celular, aí alguns acabam vendo mesmo e aí a gente chama atenção, às vezes, fica um clima até desagradável, às vezes, existem problemas quando realmente a gente chama atenção e tira o celular deles. Existe essa política também, na maioria das escolas como é proibido na sala de aula, quando não se tem um fim pedagógico, de retirar de levar para coordenação, pra direção. Então, tem todo um transtorno aí. Mas, a falta de interesse é só reforçada pelo uso do celular (PROFESSOR(A) P8).

Ao que se pode averiguar pelos depoimentos, o uso do celular na sala de aula causa sérias implicações ao processo de ensino e à aprendizagem dos alunos. Os professores evidenciam em suas falas que o uso da tecnologia resulta em processos inconvenientes a relação professor-aluno, provoca falta de atenção nas aulas, atrapalha o rendimento e ocasiona notas baixas, modifica a grafia (devido à ausência da escrita) e transforma as formas de comunicação entre os sujeitos.

No que se refere aos processos inconvenientes na relação entre professor-aluno, o estudo indica que ele nasce a partir da inserção *conflituosa e desordenada* do celular na sala de aula, como pode ser evidenciado no relato do(a) Professor(a) P8: “fica um clima até desagradável, às vezes, existem problemas quando realmente a gente chama atenção e tira o celular deles”. O clima desagradável surge pela oposição de vontades (proibir ou liberar o uso da tecnologia na sala de aula) e se converte numa maior repressão pela parte da direção e dos professores sobre os alunos que timidamente recolhem suas ferramentas para utilizarem em momentos mais “calmos”. Contudo, o uso do autoritarismo não tem sido a melhor opção na escola, pois os dados indicam que os alunos tendem a ultrapassar os limites que lhes são impostos. Nesse sentido, talvez seria melhor abrir espaço para o diálogo e a negociação (MARTÍN, 2014) ou promover uma discussão democrática, que pudesse gerar um acordo sobre quando e onde usar a tecnologia (NAGUMO, 2014). Mais do que impedir, é indispensável levá-los a conhecer os pressupostos pelos quais emanam essas tecnologias.

Quanto à *falta de atenção nas aulas*, que resulta na *redução do desempenho* do

aluno nas aulas e em *notas baixas*, as análises indicam que essa consequência pode estar relacionada ao fato dos estudantes utilizarem seus celulares, sobretudo, para o lazer, e pouco para pesquisas em assuntos pertinentes ao conteúdo escolar. Desse modo, o uso pessoal do celular na sala de aula também acaba ocasionando implicação sobre à *grafia* dos alunos, que converge ao empobrecimento da escrita dos jovens. Eles costumam utilizar suas tecnologias nos diversos momentos da aula, deixando de escrever as atividades para registrá-las em imagem fotográfica. A digitalização, a mobilidade, a possibilidade de armazenamento e o acesso momentâneo à informação corroboram para que os estudantes deixem de lado o papel e a caneta e utilizem seus *smartphones* para “guardar” conteúdo escolar.

Nesse sentido, o estudo aponta que o contexto vivido nas escolas está sendo transformado por novos hábitos comunicacionais, que valorizam o aspecto digital e a mobilidade das informações deixando de lado a oralidade e a escrita. Isso está ocorrendo porque essas ferramentas, conforme os relatos docentes, ao adentrarem o espaço da sala de aula, passam a influenciar a forma como os alunos lidam com as informações veiculadas nesse espaço, como as armazenam para consultas posteriores e como estudam, pois, como afirma o(a) Professor(a) P4, “quando a gente termina de preencher o quadro, eles [...] vão e batem foto e estudam por aquilo”.

Sendo assim, observa-se que a introdução do aparelho celular na escola possibilitou um novo modo de lidar com as informações recebidas na sala de aula, onde o acesso aos conteúdos trabalhados ocorre de maneira imediata e instantânea. Entende-se, assim, que essa realidade “propõe um novo significado aos momentos do processo comunicacional produção, circulação e recepção – enfatizando as tecnologias por suas características mediadoras que modificam o emissor, o receptor e a mensagem” e que lidar com as “tecnologias disponíveis hoje é pensar que elas não são meros aparatos técnicos mas interferem no conteúdo e na forma como recebemos, produzimos e processamos essas informações em especial em nossos processos educativos” (SUBTIL, 2013, p. 408).

Nesse sentido, essas considerações nos alertam, enquanto educadores, para o fato de que nossos espaços escolares estão sendo bombardeados pelos avanços tecnológicos onde estão presentes as diferentes possibilidades de oralidade, escrita e interações que hoje conectam crianças, jovens e adultos mundo a fora. Assim, se levarmos em consideração essas mudanças, não de forma absoluta, mas contextualizando-as e atribuindo-lhes sentido pedagógico, pode-se afirmar que professores devem se voltar para o estudo e formação em tempos de tecnologias informacionais. Nossa grande desafio, hoje, é fazer com que essas informações digitais que chegam até nossos alunos não sejam simplesmente armazenadas em seus dispositivos móveis e compartilhadas intencionalmente, mas que

sejam apropriadas e transformadas em reflexões sobre a realidade em que estão inseridos.

Para isso, características pedagógicas devem ser pensadas de modo a potencializar não somente o trabalho docente, mas o uso crítico e criativo da tecnologia em qualquer espaço social (PRAZERES, 2016). Contudo, para que isso se efetive em nossas escolas, far-se-á necessário uma educação comprometida com a formação dos sujeitos, que seja política, crítica e problematizadora da realidade circundante, que instrua os alunos a enxergar a totalidade do processo tecnológico e educativo para identificar caminhos à mediação pedagógica. Para alcançar essa via de ensino, é indispensável que a educação e os docentes assumam a perspectiva histórico-crítica para observar, analisar e compreender o mundo. Além disso, é importante que adotem esses processos considerando o papel ontológico da educação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados da pesquisa, a partir do materialismo histórico-dialético, evidenciou como as escolas realmente lidaram com o uso do celular nas salas de aulas. Os diferentes modos de uso da tecnologia na escola evidenciaram que a legislação está em dissonância com o que efetivamente ocorre nas escolas estaduais, já que, no interior do ambiente educativo, alunos e professores tendem a burlar a lei e utilizar o aparelho móvel pessoal com ou sem intencionalidade pedagógica. A pesquisa nos possibilita constatar, assim, que a lei não está em sintonia com o movimento de forte inserção das tecnologias móveis pessoais no contexto educativo.

Em meio a esse movimento, cria-se uma relação complexa entre professores e alunos, pois, de um lado, reside uma parcela de sujeitos que analisa a pouca importância dessa ferramenta em função do baixo aproveitamento para o uso pedagógico nas salas de aulas e, de outro, os alunos insistem em introduzi-la nesse espaço para usos diversos, como usar para sanar dúvidas e realizar pesquisas, mas, ao mesmo tempo, para perturbar o andamento da prática pedagógica quando seu uso é realizado de modo pessoal. Com isso, criam-se tensionamentos no ambiente escolar, que ora se apresentam como *conflito* e *censura* para o não uso do celular, ora desdobra-se em *medo* e *abertura*, para o uso onipresente da tecnologia.

O aspecto ambivalente da tecnologia na escola foi delineado ao longo do texto em razão da constatação de que o uso do aparelho celular e os desdobramentos desse uso no seio da escola retroagem em resultados que potencializam e, ao mesmo tempo, fragilizam o ensino e a aprendizagem. Isso porque se verificou que as implicações desse uso variam entre o ambiente escolar, os sujeitos (professor-aluno) e o processo de ensino-aprendizagem, já que, são oriundas do “clima desagradável” construído na escola após

a entrada do aparelho móvel pessoal dos alunos, desdobrando-se em falta de atenção nas aulas, redução do rendimento escolar e, consequentemente, notas baixas, além do empobrecimento da escrita dos alunos.

Sobre a tensão que rodeia a relação escola – tecnologia móvel pessoal – alunos – professores, observa-se que ela aparece quando a escola censura os alunos a não utilizar suas tecnologias pessoais, no entanto, eles resistem à norma e utilizam-nas com ou sem intencionalidade pedagógica. O clima tenso e desagradável surge dessa oposição de vontades e converge para maior repressão pela parte da direção, coordenação pedagógica e professores sobre os alunos que timidamente recolhem suas tecnologias para utilizarem em momentos mais amenos.

Quanto à falta de atenção, considera-se que as implicações são mais severas quando relacionadas à ação educativa, visto que afetam diretamente o processo de ensino e a aprendizagem. Aqui, constatou-se que a distração aparece quando os alunos se sentem entediados com a aula, por isso, acabam procurando conteúdos mais atraentes no mundo digital que está em suas mãos. Eles sentem-se à vontade para navegar sobre os diferentes conteúdos e, isso acaba tirando a concentração do que está sendo abordado em sala. Como consequência desse uso desarticulado da prática pedagógica, há redução no rendimento escolar dos alunos e notas baixas.

No campo da escrita, destaca-se que os efeitos do uso do celular na grafia dos alunos caminham em dois sentidos. De um lado, as análises possibilitam constatar o empobrecimento da escrita dos jovens quando esses se desprendem do papel e da caneta para registrar as atividades propostas na lousa em imagem fotográfica. De outro, permitem que os conteúdos digitais armazenados em seus dispositivos móveis sejam carregados entre os diferentes espaços sociais e acessados a qualquer instante. Assim, as análises sinalizam que o aparelho móvel pessoal ao adentrar o espaço escolar passa a influenciar na forma como os jovens lidam com as informações, como armazenam, como estudam e como constroem conhecimento.

No campo das relações, evidenciou-se que o celular transforma o ritmo e as modalidades de comunicação e interação na escola, propondo pensar o cotidiano escolar entre o ambiente presencial e o virtual. As análises apontam que, muito embora o uso do aparelho celular seja proibido nas escolas estaduais, ele vem criando e alterando as formas que aluno/aluna e professor/professora se relacionam um com o outro e com a informação e o conhecimento. As informações levantadas pela pesquisa trazem bons argumentos para pensar que, ao mesmo tempo que essa ferramenta comunicacional facilita o diálogo entre alunos/ alunas e professores, consolida também uma relação inalterada entre ambos.

Para o grande percentual dos alunos, o diálogo entre eles e os professores foi

facilitado, mas somente com aqueles professores que admitem abertura para o diálogo e possibilitam que os estudantes extraiam dúvidas sobre os conteúdos trabalhados em sala ou sobre a realização de trabalhos, compartilhem arquivos (livros, apostilas, imagens, vídeos, *links* para pesquisa), informações a respeito das aulas ou disciplinas. Contudo, outra parcela significativa de alunos e alunas indica que as relações foram mantidas e nada se alterou. Já no grupo dos professores, os resultados demonstram que essa relação aparece de forma mais intensa e natural.

Desse modo, verificou-se, através das reflexões realizadas, que as mediações realizadas para apropriação do celular enquanto ferramenta pedagógica na escola aparecem, ainda de forma muito tímida, por meio de iniciativas isoladas de professores que compreendem essa tecnologia como um meio de “extrema importância” informativa/comunicativa. Surgem através de práticas desprestencionosas que ocorrem de modo fragmentado e desconectadas do projeto de ensino da escola. As iniciativas são geridas mais pelo esforço dos que tem a posse dos aparelhos do que propriamente pela instituição escolar. Há, contudo, a necessidade de uma ação mais comprometida com a formação crítica, política e reflexiva dos sujeitos sobre o mundo e, consequentemente, as tecnologias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José; FRANCO, Monica Gardelli. Tecnologias para a educação e políticas curriculares de Estado. In: CGI.BR. Comitê Gestor de Internet do Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013**. São Paulo: CGI.br, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- BASNIAK, Maria Ivete. **Políticas de tecnologias na educação:** o Programa Paraná Digital. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- BERNARDO, Julio Cesar Oliveira. **Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.
- BUENO, Natalia de Lima. **Tecnologia educacional e reificação:** uma abordagem crítica a partir de Marx e Lukács. 2013. 503 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar:** espaços/tempos de aprender. 310 fls. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning:** explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 182 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. **Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar:** o PROUCA em questão. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 393-413, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/download/6/4>. Acesso em: 21 abr. 2018.

FERREIRA, Eduarda. **Jovens, telemóveis e escola.** 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Sistema de e-Learning) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Setúbal, 2009.

HIGUCHI, Adriane Aparecida da Silva. **Tecnologias móveis na educação.** 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

KOBS, Fabio Fernando. **Os possíveis efeitos do uso dos dispositivos móveis por adolescentes:** análise de atores de uma escola pública e uma privada. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

MARQUES, Antônio Carlos Conceição. **O projeto um computador por aluno – UCA:** reações na escola, professores, alunos, institucional. 2009. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MARTIN, Lívia da Silva Neiva. **Entre a apropriação e a proibição:** trânsito dos dispositivos móveis em escolas públicas. 2014. 145 fls. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Unidade de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política.** Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia política. Livro I. O processo de produção do Capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** Rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em Mobile Learning:** estudos de caso em contexto educativo. 2010. 630 fls. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

NAGUMO, Estevon. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola.** 2014. 100 fls. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NASCIMENTO, Alberico Francisco. **A Educação a Distância e fetichismo tecnológico:** Estado e Capital no projeto de Ensino Superior no Brasil. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

PARÁ. **Lei nº 7.269** de 06 de maio de 2009. Pará, 2009. Disponível em: <https://www2.mp.pa.gov.br/sistemas/gcsubsites/upload/14/Lei_7269_proibicao_de_uso_de_celular.pdf> Acesso 24 abr. 2017 às 17h33min.

PIMENTA, Márcia Teresa da Rocha. **A política de inserção do Brasil na “Sociedade da informação”:** uma avaliação política do Programa Sociedade da Informação – SOCINFO. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **O Programa Navega Pará como política pública de inclusão digital:** implicações nas escolas públicas do Estado Pará, 2016. 274 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SANTOS, Flávia Andréa dos. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos:** perspectivas, possibilidades e desafios. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Lei n.º 16.567, de 6 de novembro de 2017. Altera a Lei n.º 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário Oficial:** Estado de São Paulo, seção I, São Paulo, p. 1, 2017. Disponível em <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2017/11/07/lei-no-16-5672017-uso-do-telefone-cellular-nas-escolas-estaduais>. Acesso em: 26 mar. 2018, 18:15.

SELWYN, Neil. O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”? In: SELWYN, Neil. **Education and Technology: key issues and debates.** Tradução: Giselle Martins dos Santos Ferreira. Londres: Bloomsbury, 2011. [Edição para Kindle]. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf Acesso 11 nov. 2017, 19:23.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. **Educação e Tecnologia: abordagens críticas.** Rio de Janeiro: SESES, 2017.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Tecnologias e meios de comunicação na educação: a necessária reflexão sobre formação e trabalho docente.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 52, p. 402-415, set. 2013. Disponível em <www.revistas2.uepg.br/index.php> Acesso 25 abr. 2017 às 10h02min.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Vol. 1. São Paulo: Contraponto, 2005.

VOLTOLINE, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca. **Na palma da mão:** a difusão de celulares e smartphones e possibilidades para o ensino-aprendizagem no Brasil. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2016.

A EAD NO CENÁRIO EDUCACIONAL AMAZÔNICO: A EXPERIÊNCIA DO POLO UAB DE CAMETÁ NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Geanice Raimunda Baia Cruz

Gilmar Pereira da Silva

Odete da Cruz Mendes

INTRODUÇÃO

Este texto é parte dos resultados da pesquisa da Dissertação de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós Educação e Cultura – PPGEDUC, oferecido pela Universidade Federal do Pará – UFPA, no ano de 2019 e apresenta como título *A educação a distância no ensino superior: a experiência do Polo UAB/Cametá/PA.*

O recorte que apresentamos para esta publicação, todavia, deve-se às reflexões produzidas na mesa temática intitulada “A produção do conhecimento em políticas educacionais”, apresentada no IV Colóquio da Linha Políticas e Sociedades, evento realizado pelo POGEDUC/UFPA/Cametá a partir dos destaques dos achados da pesquisa em EaD, a partir da experiência nesta modalidade de ensino no Polo UAB/Cametá/PA.

Iniciamos a apresentação apontando que, incontestavelmente, a educação superior passou por amplos processos de mudança nos últimos vinte anos em praticamente todo o mundo. As reformas e as políticas demandadas reiteram a necessidade de expansão nos sistemas de ensino, o que, de fato, tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre as instituições de nível superior.

Por isso, nossas análises se centraram em uma instituição pública federal, ligada à Universidade Aberta do Brasil, principal programa de fomento ao uso da modalidade a distância no Ensino Superior. Trata-se do Polo de Apoio Presencial de Cametá no estado do Pará. Dessa forma, percebe-se que o processo de consolidação da EaD ocorreu como consequência das políticas educacionais implementadas pelo governo federal, a partir dos anos de 1990, e, por isso, ela se configura como uma solução não apenas para suprir às demandas quantitativas de acesso ao Ensino Superior mas, também, possibilitando que os sistemas educacionais ofereçam um ensino sintonizado com as novas gerações e com as demandas da sociedade (BELLONI, 2015).

Justifica-se a opção teórico-metodológica desta pesquisa, tendo como enfoque

o materialismo histórico-dialético. Esse método nos possibilitou analisar as relações dialéticas, dinâmicas e conflituosas entre os sujeitos, o objeto e o *locus* da pesquisa, bem como identificar as condições reais em relação à oferta do Ensino Superior nos moldes da EaD no Polo UAB/Cametá, ou seja, permitiu-nos mapear os fatores que estão por trás da aparência, camuflando, assim, a essência do fenômeno, conceito referendado por Frigotto (1991). Por isso, todo esforço de Marx “visa demonstrar, através de escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar, de maneira irrepreensível, os fatos que lhe servem de base e de ponto de partida” (MARX, 2019, p. 27).

Para dar conta da explicação dos fenômenos intrínsecos à EaD, a partir das relações estabelecidas entre a realidade e os sujeitos, Cury reforça dizendo que “[...] é através deste jogo pugnativo que a sociedade avança” (1985, p. 33). Para tanto, utilizamos como referência para as análises da dissertação de mestrado três categorias fundamentais que se apresentam de modo latente nas análises desta pesquisa:

Mediação: na EaD, essa categoria é percebida na relação mediada pelos instrumentos tecnológicos. Ela necessita de toda uma estrutura física, pedagógica e administrativa para a qualidade da oferta dos Cursos. Por sua vez, no Polo UAB/Cametá, evidenciou-se a fragilidade das relações estabelecidas, além de deficiências apresentadas quanto às condições da oferta e da efetivação dos cursos.

Contradição: apesar de vivermos em uma sociedade dita democrática, onde todos deveriam ter direito à educação, essa realidade ainda é extremamente contraditória, pois as possibilidades de acesso ao Ensino Superior pela EaD não garantem a permanência e a conclusão dos estudos pelos alunos. Esse fato ficou evidente no Polo UAB/Cametá, pois o número de candidatos que se submeteram ao processo seletivo foi bem maior do que o número de vagas ofertadas, além da questão da evasão no Curso pesquisado, considerada bem elevada.

Totalidade: para Cury, essa categoria “[...] só pode ser entendida, em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente” (1985, p. 35), ou seja, qualquer objeto sobre o qual o homem possa ter uma visão de conjunto. É a partir do olhar sobre o todo que podemos avaliar a dimensão de cada elemento para chegar à totalidade. Na EaD, o todo se evidencia quando percebemos que as necessidades, que, a princípio, pareciam mínimas para o Polo UAB/Cametá, podem fazer a diferença para se garantir um ensino que conte com as necessidades básicas dos alunos, isto é, quando nossa visão de conjunto se amplia na dimensão social e humana.

Aplicado o método teórico para a elaboração dos capítulos estruturais, direcionamos

as discussões para a efetivação dos objetivos específicos desta dissertação, de modo a apresentar um texto coeso e sequencial, abordando temas de relevância em relação ao objeto de estudo, a fim de buscar a essência do fenômeno, e, assim, analisar a abrangência, as limitações e os desafios da EaD no Brasil e em na região amazônica. Essa ideia se confirma a partir da análise de Kosik, quando notadamente afirma: “[...] pesquisar o fenômeno é desvendar a essência oculta, o que está por detrás do fenômeno” (2002, p. 13).

Inicialmente traçamos um panorama geral sobre as Políticas Públicas em Educação Superior a distância, a partir das reformas governamentais na década de 1990, enfocando com maiores detalhes na experiência do Sistema UAB. Nesse tópico são apresentadas as principais políticas públicas para EaD no Brasil. Do ponto de vista educacional, detalhamos a dinâmica do funcionamento de um Polo UAB existente no município de Cametá no estado do Pará.

Em seguida falamos da expansão do número de cursos oferecidos e uma reordenação do campo da EaD por parte do poder público, o que deu condições para o crescimento acelerado do Ensino Superior nessa modalidade na última década. Por essa razão, a EaD torna-se uma política pública educacional que passa a ser vista como uma modalidade que pode contribuir para o crescimento econômico e a inclusão social de muitas pessoas que, até então, não haviam tido a oportunidade de ingressar no Ensino Superior no modelo presencial. Nesse contexto, para a compreensão do objeto estudado – EaD por meio da UAB/Polo Cametá –, voltamos nossos registros para os resultados desta pesquisa, evidenciando, a seguir, os seus aspectos mais relevantes.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): CONTEXTOS E (DES) CONTEXTOS

As discussões que aqui apresentamos retratam as políticas públicas e fazem parte das políticas sociais que dependem da máquina estatal para efetivá-las. Na década de 1990, essas foram fortemente influenciadas por ideias neoliberais e estiveram em consonância com a globalização e as exigências dos mercados.

Em tempos neoliberais, o acesso ao conhecimento cientificamente referenciado praticamente ficou retido nas mãos da classe dominante, ou seja, daqueles que têm um poder aquisitivo maior. Por isso, a luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior é uma demanda histórica da classe trabalhadora no Brasil, que luta pela aquisição do conhecimento historicamente construído. Sua participação faz frente ao poder hegemônico controlado pelo Estado. Assim, na medida em que se posiciona a favor de um projeto que inclua os filhos dos trabalhadores, há um enfraquecimento das contradições geradas pela dominação de classe que projeta o Estado acima de todos os grupos sociais. Para Frigotto,

uma escola interessada na real materialidade de uma hegemonia dos trabalhadores deve “[...] buscar fazer da história do trabalhador o ponto de partida para sua qualificação técnica e consciência política” (2006, p. 203).

Em função disso, as universidades brasileiras sempre ocuparam um lugar de destaque na diferenciação entre as classes, que lutam por melhores condições de vida da população, sendo que isso só poderá vir a acontecer se as possibilidades de acesso à educação forem iguais para todos, sem distinção de classe. Portanto, a partir dessas considerações, a EaD apresenta inúmeras possibilidades e outras tantas limitações.

Nessa perspectiva, Belloni afirma que “[...] a educação aberta e a distância aparecem cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (2015, p. 1).

Porém, a questão que se coloca de forma mais evidente é que, enquanto o Estado proclama a universalização do ensino como superação das desigualdades, por muitas vezes, o ensino pela EaD, quando não é pensado em termos qualitativos, apenas permite o acesso a uma formação aligeirada, a empregos desqualificados de sobrevivência para o trabalhador, reproduzindo e aprofundando as desigualdades. Isso quebra o vínculo prometido entre escolarização, emprego e igualdade. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior for o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2002, p. 111).

Assim, essa expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao Ensino Superior. Deve-se também atentar para alguns efeitos contraditórios desse mesmo processo, particularmente no que diz respeito ao perfil dos cursos e das ações das instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses do empresariado desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais. Para Kosik, “[...] o homem vive constantemente entre a autenticidade e a não-autenticidade, devendo haver cotidianamente um esforço intelectual para libertar-se de uma existência que não lhe pertence, mas que lhe é imposta pelas relações de produção” (2002, p. 78).

Nesse contexto de contradições e de possibilidades, não podemos pensar a EaD no cenário amazônico desarticulada da gestão da educação brasileira, uma vez que ela passa a ser vista como uma grande ferramenta para a democratização do ensino. A EaD propõe novas metodologias e recursos pedagógicos orientados para o acesso ao processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que, devido à grande dimensão geográfica

em nossa região, poderia atender a particularidades de pessoas, por meio da oferta de cursos antes acessíveis somente nos grandes centros urbanos dos estados da Amazônia brasileira.

Se em nossa região amazônica a EaD pode contribuir para ampliar e democratizar o acesso às informações, eliminando barreiras como distância, fronteiras, fuso horário, é certo, porém, que é exatamente pelas dificuldades de acesso às tecnologias e de estruturas disponíveis para atender às demandas de um ensino na modalidade a distância que se compromete a qualidade desse tipo de ensino.

É certo que vivemos um momento contraditório quando tratamos da EaD em nossa realidade, em função de discussões apresentadas acerca de suas reais possibilidades e os patamares exigidos quanto à qualidade do ensino. As dificuldades sobre a utilização das novas tecnologias e o acesso a essas tecnologias de modo satisfatório, bem como a reformulação das universidades públicas de ensino para o atendimento das novas demandas educacionais, assim como a necessidade de estruturas físicas de apoio ao ensino, acabam por provocar uma série de incertezas quanto ao futuro da efetivação de um processo educativo que garanta a qualidade no ensino e a formação do sujeito em EaD. Afinal, a “[...] característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo” (KOSIK, 2002, p. 18).

Mesmo que consideremos as dificuldades relativas à disponibilidade de recursos tecnológicos adequados às necessidades da EaD, nas muitas falas registradas nesta pesquisa pelos tutores e alunos da região a forma de ensino proposta por essa modalidade se configura como meio de atendimento a essa demanda formativa, criando, em algumas áreas da Amazônia, uma possibilidade de alcance ao nível superior.

Complementando o exposto, modificar ou implementar novas relações no processo de ensinar e aprender, e aqui referimo-nos à EaD, traz consigo transformações profundas no modo de ver e existir. Muito embora essa modalidade de ensino traga algumas contribuições para democratizar a educação brasileira, certamente traz consigo também inúmeros desafios e problemáticas que devem ser analisados, para que, assim, possa contribuir para a democratização social do conhecimento.

A educação brasileira necessita de mudanças significativas, capazes de atender à demanda cada vez maior de pessoas que, condicionadas a uma intensa jornada de trabalho, precisam de outras alternativas de acesso ao conhecimento. Daí podermos compreender que o acesso ao Ensino Superior pelos moldes da Educação a Distância poderia até mesmo contribuir com a diminuição das desigualdades, na medida em que possibilitasse a inserção social do trabalhador pela educação, como mediação para o mundo do trabalho.

Anosso meu ver, esses são os grandes desafios a serem enfrentados a partir da oferta

do ensino na modalidade EaD como uma possibilidade de acesso ao conhecimento, uma vez que o princípio da qualidade precisa ser levado em consideração. E, se pensarmos no necessário para garantirmos não apenas o acesso a um curso superior, mas a um processo em que efetivamente ocorra o aprendizado, focando os princípios da formação integral do sujeito, há que se destacar a função que um polo de apoio presencial desempenha para o atendimento do ensino a distância.

Nesse quesito, buscamos o tempo todo reafirmar a importância da EaD, mas mantendo-nos fiéis às análises críticas que o objeto requer, por termos vivenciado os conflitos, as dificuldades e os avanços no ensino a distância pela experiência da UAB em Cametá, quando retratamos a função de tutor e de coordenador do polo que foi a experiência de um destes autores. Isso não foi tarefa fácil, por tentar conciliar o papel de pesquisadora com a de militante. Por isso mesmo, apoiamo-nos no real, na crítica, na dialética, na luta pelos contrários, mas também na esperança por melhores condições de vida, pela transformação no ensino, pela emancipação do sujeito em prol de uma educação de qualidade para todos.

As experiências vivenciadas em EaD, no Polo UAB de Cametá, no período de 2009 a 2016, como veremos a seguir, foi um aprendizado único e enriquecedor para a profissionalização, uma vez que possibilitou conhecer, vivenciar e lutar para que o melhor fosse oferecido para cada jovem que, pelas necessidades ou desejo de fazer um curso em nível superior, adentrava no Polo. Ressaltamos que isso não é tarefa fácil, pois, como um desafio diário, o sucesso das atividades dependia dos parceiros, das IEs e dos acadêmicos, que foram estimulados, muitas vezes, mesmo nas adversidades de se fazer um curso em EaD, a permanecer no curso.

Destacamos, ainda, que a parceria com o Secretário de Educação do período (2013-2016), com os tutores e com os coordenadores do curso foi fundamental para que, apesar das inúmeras deficiências e desafios, o projeto se efetivasse em prol da formação de jovens da classe trabalhadora dessa região amazônica, tão presentes e tão fortes na luta pela qualidade de vida social.

Nesse sentido, a partir do estudo realizado e pelos relatos sobre a experiência da oferta em EaD no Polo UAB/Cametá, foi possível identificar que houve muitas dificuldades iniciais para a sua implantação no município, muitas delas ainda são sentidas na rotina das atividades acadêmicas (como a baixa velocidade da internet). Mesmo com todo apoio e incentivo pedagógico por parte da IES que ofertava o curso, ainda há a necessidade de mais investimentos. Atender a todas as especificidades que o curso exige ainda se constitui um desafio diário para o Polo de Cametá. Possibilitar um ambiente propício ao processo de ensinar e aprender, voltado para o atendimento educacional de jovens trabalhadores de

nossa região amazônica também o é.

Por isso, tomando como base as condições necessárias para a oferta do ensino em EaD, segundo o que estabelece o Decreto n.º 5.800/2006 (BRASIL, 2006), como configuração básica para a funcionamento dos polos, e que já foi apresentado no decorrer dos textos desta dissertação, é fundamental que sejam estabelecidos direcionamentos e condutas que levem o polo ao caminho da institucionalização, à profissionalização dos atendimentos, à formalização das atividades e procedimentos. Almeja-se a busca de qualidade, para que o Polo tenha como resultado o reconhecimento e o respeito como uma instituição séria, responsável, competente e profissional perante a comunidade que serve e ao meio acadêmico de modo geral.

Dessa forma, acompanhar o percurso do estudante significa “[...] saber como ele estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se há relacionamentos com os colegas para estudar, se consulta bibliografias de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos e se é capaz de relacionar teoria e prática” (NEDER, 2000, p. 15).

A EXPERIENCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) A PARTIR DO POLO UAB/CAMETÁ

Uma das limitações do ensino na modalidade a distância diz respeito à questão cultural, pois o ensino nessa modalidade é ainda é alvo de muitas desconfianças, não só pela tradição de cursos presenciais como pela qualidade dos cursos a distância ofertados. Nos discursos dos sujeitos, essa realidade era palpável desde sua implementação na UFPA até o momento após a criação do projeto e a consolidação das propostas para o ensino em EaD.

No Polo UAB/Cametá, essas críticas ocorreram de forma acintosa a respeito da oferta da EaD, a começar pela imagem construída a partir da referência de outras universidades privadas existentes em nosso município, pelo tempo menor de duração dos cursos. Por sua vez, os alunos faziam sempre a defesa de que o fato de ter acesso a uma universidade pública e gratuita passa a ser um gesto e ritual carregado de significados de existência e de pertença, capaz de libertar o sujeito para agir para a concretização de um projeto que vise à emancipação do homem.

Observa-se, assim, que o Polo UAB/Cametá é reflexo das políticas implementadas em nível federal e expressam os marcos ideológicos que apresentam a política educacional de cada governo. Ou seja, a educação na modalidade a distância, ofertada pela UAB, foi considerada pelo gestor municipal como uma das alternativas para atender às diferentes necessidades de formação superior e de educação continuada dos profissionais atuantes no serviço público no município de Cametá.

De acordo com os materiais teóricos selecionados para fundamentar este estudo, alguns autores asseguram que a UAB foi utilizada de forma extensiva, como uma estratégia mercadológica de governo para o acesso ao Ensino Superior no Brasil, sem garantir condições na qualidade da oferta dos cursos e outros. Eles destacam a UAB como uma instituição existente na contemporaneidade, capaz de atender a uma demanda significativa de sujeitos, que, pelas suas características e possibilidades, almejam o ingresso no nível superior.

Essa situação foi comprovada no Polo UAB de Cametá por meio dos relatos dos estudantes da primeira turma do Curso de Matemática/2009, quando se evidenciou que o polo apresentava problemas em relação ao atendimento, a partir da inexistência de infraestrutura adequada e de pessoal necessário para atendimento aos alunos. Esses fatores acabaram por interferir em sua formação acadêmica, uma vez que, como pioneiros nessa modalidade, sentiram os impactos no desenvolvimento de suas atividades e, consequentemente, em seu rendimento.

A partir dessa premissa, direcionamos o foco da pesquisa, buscando responder à problemática deste estudo. Objetivamos analisar como ocorreu o ingresso, a permanência e a saída dos egressos da turma de 2009, que buscavam sua formação no Ensino Superior pelos moldes da EaD, a partir da oferta do Curso de Matemática, no Polo UAB/Cametá, no período de 2009 a 2016. Desafio lançado, dedicamo-nos ao estudo empírico da pesquisa, por meio da realização das entrevistas com os sujeitos envolvidos no Polo de Apoio Presencial de Cametá, com enfoque nos egressos do Curso de Matemática, turma de 2009. Ainda buscamos nos apoiar também nos documentos oficiais existentes sobre o polo (descritos na introdução desta dissertação) e na análise da coleta de dados, a partir das entrevistas realizadas, os quais nos possibilitaram traçar um panorama geral sobre o *locus* desta pesquisa.

A turma citada acima, considerada a primeira a terminar um curso superior pela EaD em Cametá, adentrou na UAB no ano de 2009, a partir da seleção de uma demanda de jovens que sonhavam cursar o nível de ensino. Sua trajetória educacional demonstra que, desde o ingresso, a permanência e a conclusão do curso de Matemática foram marcadas por dificuldades de adaptação ao curso, desafios quanto à sua especificidade, deficiências quanto ao uso do laboratório e da biblioteca no Polo. A turma era bastante jovem, pois se encontravam na faixa etária de 20 anos, composta na sua maioria por homens, que se deslocavam de lugarejos mais próximos e municípios mais distantes.

Além disso, é importante salientar que as dificuldades e desafios enumerados pelos alunos entrevistados durante a realização do curso persistiram fortemente durante os dois primeiros anos (2009 e 2010), entre os quais sobressaíram: a necessidade de continuar

trabalhando e estabelecer uma rotina regular de estudo, geralmente à noite. Isso fez com que os alunos tivessem tripla jornada. Somou-se a isso a questão das dificuldades de acesso às tecnologias digitais para a efetivação das atividades acadêmicas, a distância geográfica entre os municípios de origem e o local de estudos, o que encarecia os custos e dificultava a ida até o polo todo final de semana. Por fim, as condições insuficientes que o Polo apresentava em relação ao acesso à internet e ao atendimento pedagógico aos alunos do Curso foram determinantes.

A pesquisa indica para nós que poucos já atuavam no serviço público municipal e que a maioria já exercia atividades no mercado informal. É interessante frisar que suas expectativas em relação ao curso eram as melhores possíveis, pois o anseio da maioria da turma era ter uma formação de qualidade; outros viam o curso como uma possibilidade de formação para atuar no mercado de trabalho; e poucos almejavam apenas ter uma formação em nível superior. Por isso, faz-se necessário conhecer como foi a caminhada desses alunos por meio do ensino em EaD.

É importante destacar que o diferencial apresentado no ensino ofertado pela EaD no Polo de Cametá, e que é explicitado nas falas dos alunos e tutores, é que o curso só foi válido enquanto possibilidade de formação e atuação com qualidade, devido à organização didática, pedagógica e administrativa ser ofertada por uma universidade pública, gratuita – a UFPA –, que tem como proposição garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a saída com sucesso do aluno que está em formação no nível superior. Kliksberg (2001) constata “[...] a importância de vigorosa política de elevação de qualidade da educação, por meio do fortalecimento da escola pública”, o que implica recursos adequados e ações concretas nas áreas de atendimento, infraestrutura e material pedagógico para o ensino de EaD.

Entretanto, apesar das ações da IES que ofertaram o Curso de Matemática, também se identificou que o ensino poderia ter sido melhor se o município, por sua vez, assumisse a função de prover com responsabilidade tanto o aspecto pedagógico quanto o financeiro. Os resultados sobre esse quesito revelam que fatores variados trouxeram limitações para o desenvolvimento das atividades propostas pelas disciplinas no curso de Matemática, a começar pelas questões infraestruturais e tecnológicas, como: ausência de biblioteca, laboratórios com problemas pontuais (a baixa capacidade de computadores, lentidão no acesso à internet), a demora no feedback dos exercícios enviados, as dificuldades na utilização das ferramentas interativas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

Ainda é necessário considerar a ausência de habilidades dos alunos, necessárias para lidarem com a informática e até mesmo com o computador em si. Ao iniciar o curso, de acordo com suas colocações, não se encontravam aptos para lidar com as tecnologias

e a metodologia da EaD, por desconhecerem as características inerentes à realização de um curso a distância. Por isso, Mill (2013) destaca que “[...] é preciso ouvir as vozes dos sujeitos aprendizes, se trabalharmos na verdadeira concepção de uma formação social e inclusiva”.

Ademais, temos a acrescentar que a prática pedagógica em EaD e a falta de conhecimentos metodológicos e avaliativos provocaram muitos casos de desistência no curso de Matemática, oferecido pelo Polo UAB de Cametá, conforme relatos dos próprios alunos. Esses descreveram as dificuldades de encontrar informações no ambiente do curso, causadas pela falta de compreensão de estrutura da plataforma, pela proposição de exercícios muito extensos e com pouco tempo para postagem, bem como a demora ou a ausência de feedback entre os alunos e tutores a distância. Na verdade, é uma “prática de mão dupla”, porque a comunicação entre professor e aluno, durante a semana, dá-se quase que exclusivamente por meio da internet. Logo, faz-se necessário ter cautela no conteúdo e no direcionamento das atividades.

Diante desse contexto de desafios, a relação estabelecida entre o aluno e o tutor no Polo UAB/Cametá, como bem se evidenciou nas falas dos alunos, constituiu-se como um ponto de apoio essencial na dinâmica do ensino a distância. Dessa forma, há que se confirmar que tal relacionamento também existiu no ensino a distância oferecido no Polo, embora de forma diferenciada. O relacionamento não só a distância, mas nos momentos presenciais, possibilitou uma interação significativa e uma relação de confiança entre professor e aluno, percebida no quantitativo maior de alunos que concluíram o Curso de Matemática no Polo UAB de Cametá.

Acrescentamos a esse quadro que as características dos tutores presentes na pesquisa revelaram que, apesar de não se sentirem valorizados profissionalmente, devido ao valor da bolsa que recebiam, preocupavam-se com o aprendizado dos alunos e buscavam alternativas diversificadas para que eles se dedicassem mais aos estudos e, assim, tivessem êxito no curso.

Para tanto, independente da forma que se oferta o ensino, há que se efetivar relacionamentos que ajudem o aluno a crescer, a questionar, a criticar, a ser responsável, a posicionarse no mundo de forma consciente e humana. Sendo que, nessa relação, o tutor, na função docente, “[...] é o principal agente de comunicação e da mediação pedagógica” (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Contudo, segundo os alunos do Curso de Matemática do Polo de Cametá, outros fatores também os levaram a optar por essa modalidade, como, por exemplo, a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, a organização autônoma de seu tempo para os estudos, o não deslocamento de seu município para outros lugares, a necessidade

constante de atualizações e capacitações que o mercado de trabalho exigia no momento. Alguns necessitavam da formação em nível superior, pois já estavam atuando na Educação Básica nas escolas do município. Não podemos deixar manter “[...] o domínio do capital sobre o social” (MÉSZÁROS, 2003, p. 26).

Finalizamos esta análise clarificando que o Polo UAB/Cametá, a partir dos anseios apresentados pelos estudantes da turma de 2009 e da lei que o criou (Lei de n.º 245 de 20/09/2013), não se constituiu apenas como um espaço físico, uma construção de tijolos, mas a representação legal e real, um local de esperança. Esperança de formação em nível superior, de mudar uma trajetória de vida, até de uma oportunidade de entrada no mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, se não for garantido um ambiente favorável ao aprendizado, pode ser também um espaço de desamparo. Por isso, concordamos com Mill e Pimentel (2013) quando refletem que: “[...] deixemos que os conflitos e ambiguidades, em relação a cursar o nível superior sejam da ordem do sujeito e que a falta de um local adequado não coloque mais dificuldades nesse processo, especialmente depois que a esperança foi criada”.

Portanto, faz-se necessário compreender e refletir sobre os significados (e sentidos) da expansão da EaD; se ela está ou não a promover um impacto positivo na vida dos alunos, tanto no que diz respeito à sua formação quanto na produção do conhecimento e no seu agir transformador. Na visão de Santos, “[...] desde o século passado, expandir e gerar acessibilidade ao ensino superior é pauta política para todas as nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento” (2011, p. 1) e, no Brasil, pontua, não é diferente, haja vista que os impactos do neoliberalismo que a sociedade vem absorvendo e as alternativas políticas que o país vem adotando desde 1990 “[...] para se adaptar ao mercado competitivo globalizado interferiram direta e indiretamente no sistema educacional do país”.

Por isso, o ensino pela EaD se materializa como um campo em expansão, mas que necessita de um acompanhamento efetivo quanto às condições de oferta do ensino e de políticas públicas educacionais, capazes de sustentar e fomentar, efetivamente, o crescimento e a qualidade de ambas.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea)

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.

CAMETÁ. Câmara de Vereadores. Decreto Municipal de n.º 97/2013, de 29 de julho de 2013. **Lei Municipal de Criação do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil UAB/Cametá**, n.º 245/09/2013. Cametá, PA: PMC, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006.

KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina.** O debate adiado. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção A obra prima de cada autor).

_____. **O Capital:** crítica da economia política: Livro I. Tradução: Reginaldo Sant'Ana. 36.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2019.

MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (org.). **Educação a Distância:** Desafios Contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2003.

NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. **Educação a distância:** construindo significados. Brasília, DF: Plano, 2000.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EaD. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Políticas públicas e gestão da educação:** construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: ANPAE, 2011. V. 11.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: ENTRE DESAFIOS E AVANÇOS NA GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Daihana Maria dos Santos Costa

Ariel Feldman

INTRODUÇÃO

Um olhar histórico para entender a trajetória do financiamento da educação no Brasil nos mostra a grande fragilidade que permeava o assunto, uma vez que esse tema era tratado com pouca responsabilidade pelas autoridades e governos. Por essa razão, costuma-se dividir em algumas fases ou momentos a história do financiamento da educação em nosso país. Para tratar com mais precisão, as fases são três, marcadas por perspectivas diferenciadas de se encarar a questão do financiamento educacional (PINTO, 2000).

A primeira fase remonta aos anos de 1549 a 1759, período marcado pela hegemonia dos Jesuítas no que diz respeito à prestação dos serviços educacionais, uma vez que detinham a exclusividade do exercício do magistério público. Após essa fase, começa-se um novo momento, marcado pela expulsão dos jesuítas do país, pelo então Marquês de Pombal. Isso dura até o fim da República Velha, e, em questão de financiamento, existia o chamado Subsídio Literário, que nada mais foi do que uma tentativa de custear as despesas em educação de forma autônoma. Por fim, a terceira fase do financiamento da educação é marcada pela vinculação constitucional de um percentual mínimo a ser gasto com educação. Essa fase se inicia com a Constituição Federal de 1934, tendo sofrido interrupções durante os períodos ditoriais, mas persistindo até hoje, conforme preconiza a atual Constituição Federal de 1988 (PINTO, 2000; PINTO, ADRIÃO, 2006; NUNES, 2017).

Diante disso, em matéria de financiamento da educação, um dos pontos fundamentais são os arranjos jurídicos que permearam as discussões sobre o tema pelo transcorrer dos anos que marcaram e marcam o período republicano. Tal questão é importante para que se possa entender com que prioridade a educação foi e vem sendo tratada pelos governos em nível federal, mas também em nível local. De acordo com Nunes:

No início da república, não havia política nacional sobre financiamento da educação, de modo que os Estados tinham que arcar com as despesas, recebendo auxílios pontuais da União. À medida que a educação começou a

tornar-se, de fato, tema de interesse nacional, o que ocorreu especialmente a partir da década de 1930, formularam-se estruturas jurídicas que vinculariam partes de receitas orçamentárias para garantir a prestação do direito educacional, acompanhada de fundos contábeis educacionais (NUNES, 2007, p. 52).

Em decorrência disso, faz-se necessário apontar a existência de diferentes arranjos jurídicos ao longo dos diferentes períodos da história do Brasil, em que a regulação financeira, isto é, o montante a ser destinado à educação, gozava ou carecia de maior ou menor proteção jurídica. De acordo com Nunes (2017), entender a forma com que o Estado se organiza com seus arranjos jurídicos em relação ao que é destinado à educação, especificamente aqui falando de termos financeiros, é crucial para compreender como a educação é tratada no país: se é valorizada ou desvalorizada.

Por essa perspectiva, podemos entender que a educação no Brasil tem conseguido, apesar de lenta e gradualmente, avançar na garantia de direitos, pois, conforme veremos a seguir, a nossa constituição cidadã aborda aspectos essenciais sobre educação.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996

O financiamento da Educação Básica no Brasil é marcado por “idas e vindas” e inúmeras tentativas de se incorporar esse ponto fundamental em dispositivos legais, isto é, várias foram as investidas para que o financiamento integrasse a Constituição Federal. Isso significaria maiores responsabilidades do governo federal e uma segurança maior para todos os envolvidos e afetados pela educação. Ela não sofreria perdas arbitrariamente e teria a possibilidade de ser qualificada e valorizada cada vez mais (ALMEIDA et. al., 2018). Nesse sentido, a partir da década de 1930, conforme vimos no tópico anterior, enfim, passamos a ter a vinculação de recursos para a educação, com a exceção dos anos de ditadura, quando regredimos neste aspecto.

Dando-se um salto qualitativo na história, temos que, a partir da Constituição Federal de 1988, o financiamento consta nos marcos legais que tratam sobre a educação em seus vários aspectos. Em seu Art. 212, a Constituição determina que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988). Além disso, a Constituição dispõe neste mesmo artigo sobre outros pontos importantes, como:

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo,

receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 7º É vedado o uso dos recursos referidos no **caput** e nos §§ 5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no **caput** deste artigo e no inciso II do **caput** do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Cabe enfatizar, como é possível observar no texto constitucional acima citado, que alguns dos parágrafos acima foram atualizados por emendas constitucionais. A emenda mais recente, que alterou as bases do financiamento da educação no Brasil, é a nº 108, de 2020, que constitucionalizou o FUNDEB. Para entendermos melhor essas modificações, trataremos, logo mais, sobre os dois principais fundos de financiamento da educação que já tivemos (e ainda temos!), a saber: o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). O último tirou a prioridade apenas do Ensino Fundamental e passou a abranger toda a Educação Básica.

Ademais, a Constituição Federal de 1988 também dispõe sobre a área de atuação

da União, bem como dos Estados e Municípios. De acordo com o texto constitucional, parágrafo 211, a União ficará responsável por organizar o sistema federal de ensino e o dos territórios, e financiará as instituições federais de ensino; a União exercerá, ainda, as funções redistributiva e supletiva, com o intento de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, visando à equalização de oportunidades educacionais e à garantia de um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988).

O parágrafo é especialmente importante por dar a garantia de que os Estados e Municípios que têm dificuldades em arrecadar recursos suficientes para manter suas respectivas redes de ensino não ficarão à mercê de toda sorte. Mas, isto sim, poderão contar com a ajuda da União, em sua função supletiva, haja vista que, no Brasil, os sistemas de ensino se organizam sob um regime de colaboração, conforme preconiza esta própria Constituição: “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988).

Com relação aos Estados, Distrito Federal e Municípios, em matéria educacional, a Constituição estabelece, em seu artigo 211, parágrafos 2º, 3º e 5º, respectivamente, que os Estados e o Distrito Federal atuarão com prioridade no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, enquanto os Municípios devem atuar com prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; e a Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

Transcorridos oito anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, em 1996, tivemos o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a nossa lei maior que disciplina diversos aspectos relacionados à educação.

No que concerne à matéria de financiamento da educação, a LDB postula que:

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 69, com relação à principal fonte de financiamento da educação pública no país, que é a resultante da arrecadação de impostos, a LDB reproduziu o mesmo que foi preconizado pela CF/88 (PINTO, ADRIÃO, 2006).

Ainda, sobre a prioridade na oferta educacional de cada ente federado, sobre a responsabilidade dos Municípios, a LDB em seu artigo 11, inciso V, diz que este ente federado deve atuar com prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil – conforme já dispunha a Constituição Federal de 1988 –, mas acrescenta que os Municípios poderão atuar em outros níveis de ensino desde que “atendidas plenamente as necessidades de

sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996).

Em relação às despesas com Manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), em seu artigo 70, a LDB dispõe que serão consideradas “as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (BRASIL, 1996). Portanto, os gastos públicos dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais são considerados como MDE. A LDB detalha, ainda, no mesmo artigo 70, sobre quais despesas são consideradas como MDE, incluindo-se, então:

- I - Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – Uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - Realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - Aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Um pouco mais à frente, em seu artigo 71, chega-se às determinações da LDB sobre quais despesas não são consideradas para efeitos de gastos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Excluem-se, então, os gastos com pesquisas que não tenham o objetivo precípua de melhorar a qualidade do ensino da respectiva rede, bem como sua expansão; subvenções a instituições de caráter desportivo, cultural ou de assistência social, sejam elas públicas ou privadas; formação de quadros especiais para a administração pública; programas suplementares ou de assistência social; obras de infraestrutura, ainda que para benefício direto ou indireto da rede escolar; e pagamento de professores e demais trabalhadores em educação quando em desvio de função ou alheios às atividades diretamente compreendidas como de manutenção ou desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

No que diz respeito às despesas consideradas como de MDE, na visão de Pinto e Adrião, “em relação às bolsas de estudo, a Lei 9.394 permite sua concessão também para a educação infantil, situação que, a nosso ver, caracteriza-se como um procedimento unconstitutional, pois a CF de 88 se refere exclusivamente ao ensino fundamental e médio”

(2006, p. 29). Ainda, concordamos com a perspectiva dos autores quando afirmam que, apesar disto, a LDB foi muito feliz, de modo geral, quando estabeleceu que as verbas vinculadas às receitas de impostos devem ser direcionadas para o uso exclusivo em atividades que configurem manutenção e desenvolvimento do ensino *público* (ADRIÃO; PINTO, 2006, grifo nosso). Isto é, dando-se ênfase neste “público”, a LDB deu-nos a possibilidade de inibir ou dificultar a drenagem dos recursos públicos da educação pública para outras atividades e interesses privados, uma vez compreendido todo um percurso histórico de desvios de verbas por representantes políticos, conforme demonstrado por diversos autores (FIGUEIRA, 2009; MEDEIROS; NORONHA, 2016) e observados cotidianamente por quaisquer pessoas que assistam aos telejornais.

FUNDEF E FUNDEB: EFEITOS SOBRE AS FINANÇAS DE ESTADOS E MUNICÍPIOS

A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que lançou as bases para o FUNDEF, modificou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), afirmando textualmente que em seus dez primeiros anos, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do Art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o intuito de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério; ainda, em seu parágrafo 7º, diz que “a lei disporá sobre a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, sua fiscalização e controle, bem como sobre a forma de cálculo do valor mínimo nacional por aluno” (BRASIL, 1988).

Em face do disposto acima, é criado pela lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e regulamentado pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF se configurou como um fundo de natureza contábil, de vigência temporária – 10 anos –, instituído no âmbito de cada Estado e no Distrito Federal, e foi iniciado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998. O referido fundo foi constituído de 15% dos seguintes recursos, conforme o quadro 1 demonstra:

- 15% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM;
- 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE;
- 15% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS;
- 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações – IPlexp;
- 15% do resarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº 87/96), e
- Complementação da União.

Quadro 1: Constituição do FUNDEF

Fonte: elaborado pela autora com base na Lei do FUNDEF.

Para a distribuição dos recursos do FUNDEF entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, considerava-se a proporção do número de alunos matriculados anualmente nas turmas de 1^a a 8^a séries das escolas cadastradas nas respectivas redes de ensino. A lei estabeleceu, ainda, a divisão de recursos considerando a diferenciação de custo por aluno de acordo com os níveis de ensino e os tipos de estabelecimentos. Além disso, adotou como critérios para a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações os seguintes componentes: I - 1^a a 4^a séries; II - 5^a a 8^a séries; III - estabelecimentos de ensino especial; IV - escolas rurais. Ainda, para efeito de cálculo, eram computadas, exclusivamente, as matrículas no ensino presencial regular.

No que tange, especificamente, aos professores, o Art.7 da referida lei estabelece que

Art. 7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (BRASIL, 1996)

Observemos, portanto, que ficava instituído 60% do total de recursos arrecadados pelo FUNDEB, no âmbito de cada estado, para o pagamento dos vencimentos dos profissionais do magistério em efetivo exercício. Contudo, como a terminologia “profissionais do magistério” não deixava suficientemente claro quais profissionais seriam realmente contemplados, o Art. 2º da Resolução do Conselho Nacional da Educação – Resolução/CNE- nº 03, de 08.10.98, trouxe então uma definição mais detalhada ao definir que “integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação” (BRASIL, 1998). Todavia, de acordo com Pinto e Adrião (2015), com a aprovação da Resolução nº 3, “tal medida se restringiu aos educadores do ensino fundamental, dificultando a possibilidade de beneficiar os demais profissionais da educação, além de impedir a fixação de um piso salarial nacional para todo o magistério” (PINTO &

ADRIÃO, 2015, p. 38).

Por outro lado, a lei estipulava um prazo de cinco anos dentro dos quais poderiam ser usados parte do recurso de 60%, destinado ao pagamento dos profissionais do magistério, para a capacitação de professores leigos. Essa medida valeu até dezembro de 2001, pois, a partir de 2002, não era mais possível custear a habilitação de professores leigos com a parcela dos 60% do FUNDEF; entretanto, os investimentos voltados à formação inicial dos profissionais do magistério passaram a ser financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo.

Embora a lei, na íntegra, apresente muitos mais dados, destacamos, aqui, por fim, o seu Art. 9º, o qual dizia que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, no prazo de seis meses da vigência da referida Lei, dispor de novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. Os novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério deveriam assegurar:

I - A remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - O estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - A melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Ainda que o artigo supracitado mencione que os novos Planos de Carreira e Remuneração deveriam ser instituídos pelos entes federados num prazo de seis meses a partir da vigência da lei, isto acabou se tornando inconstitucional por força de liminar suspensória deferida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 30 de junho de 1997, por conta da dificuldade dos entes federados em cumprirem os prazos previstos.

Esse prazo não foi necessariamente cumprido por todos os estados e municípios, mas a tentativa era, mais uma vez, de gerar a necessidade dos entes federados de elaborarem planos de carreira para os profissionais de suas redes de ensino, o que tem sido feito a muito custo, de forma paulatina, nas últimas décadas (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p.154).

Findo o prazo de vigência do FUNDEF, entra em cena outro fundo. Instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e regulamentada pelo Decreto nº 6.253/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB teve a sua implantação em 1º de janeiro de 2007 e continuou com algumas características do fundo anterior, sendo, portanto, um fundo de natureza contábil, de vigência temporária – 14 anos – instituído no âmbito de cada Estado e no Distrito Federal. O referido fundo era constituído por 20% das seguintes fontes de receitas, conforme o

quadro 2 demonstra:

20 % sobre:

- Quota estadual (QE) do ICMS (Imposto sobre operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre a prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação);
- FPE;
- Quota estadual IPI-Exportação;
- Imposto sobre transmissão de causa mortis e doação (ITCMD);
- Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA);
- Quota municipal do ICMS (QM-ICMS)
- Fundo de Participação dos Municípios (FPM);
- Quota municipal IPI-Exportação (10% do IPI);
- Imposto Territorial Rural (ITR) – cota municipal.
- Complementação da União.

Obs.: A União não poderia mais utilizar recursos do salário-educação para efeito de complementação, tal como podia mediante o Fundef.

Quadro 2: Constituição do FUNDEB

Fonte: elaborado pela autora com base na Lei do FUNDEB.

O FUNDEB, em seu Art. 8º, determina que a distribuição de recursos que compõem o fundo dever ser feita de acordo com o número de matrículas efetivadas nas escolas das respectivas redes de ensino públicas presenciais, tal como preconizava o FUNDEF. Todavia, eis agora aquela que é considerada uma novidade do FUNDEB em relação ao FUNDEF: passou-se a observar a proporção do número de matrículas efetivadas em toda a Educação Básica, haja vista que o FUNDEB passou a abarcar desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, e chegando ao Ensino Médio. Isto é, o FUNDEB superou a característica do FUNDEF de marginalizar as demais etapas da Educação Básica em prol do financiamento apenas do Ensino Fundamental.

Ademais, a lei dispôs que, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB, seriam consideradas as matrículas na Educação Infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos, no âmbito de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, desde que essas seguissem algumas determinações, dentre elas, “I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos; II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas [...]” (BRASIL, 2007). Ainda, a distribuição de recursos dos fundos levaria em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de educação básica, como: creche em tempo integral e parcial; pré-escola em tempo integral e parcial; anos iniciais do ensino fundamental urbano e no campo; anos finais do ensino fundamental urbano e no campo; ensino fundamental em tempo

integral; ensino médio urbano e no campo; ensino médio em tempo integral; ensino médio integrado à educação profissional; educação especial; educação indígena e quilombola; educação de jovens e adultos com avaliação no processo; educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo (BRASIL, 1997, Art. 10).

Neste mesmo Art.10, parágrafo 1º, existia a indicação de que a ponderação entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino de educação básica deveria adotar como “referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano, observado o disposto no § 1º do Art. 32 desta Lei”; e que a “ponderação entre demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento será resultado da multiplicação do fator de referência por um fator específico fixado entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos) [...]”, observando-se o limitado na Lei (BRASIL, 2007, Art. 10).

Em face a tudo o que foi exposto acima, sobre o Art. 10, concordamos com Bremaeker (2010), para quem a diferenciação entre as etapas e modalidades se deu de forma bastante superficial, sem entender e colocar em perspectiva as diversas regiões do Brasil, cada qual com suas peculiaridades e problemáticas que lhes são próprias. Nas palavras do autor:

Para distribuir os recursos de forma diferenciada segundo a complexidade e a localização (urbana e rural) das diferentes modalidades de ensino, foi introduzido com o Fundeb, um conjunto de coeficientes, cuja definição se deu de forma arbitrária e “acordada” por representantes do Ministério da Educação, dos Estados e dos Municípios [...] O estabelecimento de coeficientes únicos para todo o País fez parecer que o custo das modalidades de ensino seriam os mesmos nos diferentes rincões da Amazônia e na cidade de São Paulo, no Nordeste ou no Sul do País (BREMAEKER, 2010, p. 17).

Dessa forma, entendemos que, neste aspecto, o FUNDEB deixou a desejar, uma vez que apenas mitigou alguns pontos que mereciam um tratamento mais aprofundado, conforme se pode visualizar na citação acima.

Já a questão sobre como devem ser utilizados os recursos do fundo, em relação aos professores, o Art. 22 da referida Lei estabelece que sejam usados pelo menos 60% para pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública. O FUNDEB, para efeitos de compreensão, trouxe definições acerca de quem seriam os profissionais do magistério da educação: “docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica” (BRASIL, 2007, Art.22, II).

A Lei do FUNDEB trouxe alguns outros pontos decerto importantes e essenciais à educação e que merecem um olhar atento, contudo, como nosso objetivo aqui não é dar

conta de tudo que dispõe a Lei, trazemos como últimos destaques: a questão dos Planos de carreira e do Piso salarial profissional.

O Art. 40 da Lei do FUNDEB dispõe, novamente, sobre a necessidade de Estados, Distrito Federal e Municípios implantarem Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica, visando à remuneração condigna dos profissionais da rede pública de ensino; uma integração maior entre a proposta pedagógica da escola e o trabalho individual do professor; a melhoria dos índices educacionais em qualidade do ensino e aprendizagem; e, dispõe, ainda, que “Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2007, Art. 40). Em relação ao Piso Salarial Profissional, o FUNDEB, em seu Art. 41, dispôs que, até 31 de agosto de 2007, o poder público deveria fixar um piso salarial profissional nacional (PSPN) para os profissionais do magistério da rede pública de ensino da educação básica.

Percebemos, ao fim de tudo o que foi exposto, que a valorização da educação vem há muito sendo incorporada em dispositivos legais, no entanto, cabe, ainda, saber se a presença de aspectos importantes para a efetivação da melhoria da qualidade da educação e, especificamente, para a valorização dos professores, nos dispositivos legais é ou foi suficiente para alcançarmos os resultados desejados. Para isso, buscamos incorporar breve reflexão sobre isso, em interlocução com alguns autores que se debruçaram e se debruçam sobre o tema.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o exposto até aqui, recordemos alguns pontos acerca do FUNDEF e FUNDEB que são passíveis de algumas considerações. Em primeiro lugar, reitera-se a característica de ambos os fundos de estabelecer coeficientes únicos de distribuição de recursos para todo o país.

Em face disto, é sabido que o Brasil é um país de dimensões continentais, logo, são muitas e variadas as diferenças e as dificuldades enfrentadas pelas regiões que o compõem. É dentro deste contexto que se inserem as discussões acerca da educação como um instrumento a favor da superação das desigualdades regionais e educacionais (ENCINAS; DUENHAS, 2020). Todavia, conforme Bremaeker (2010), os fundos de manutenção e desenvolvimento da educação não só negligenciaram essas desigualdades, como também contribuíram para que elas se acirrassem mais ainda. A título de exemplo, o autor considera que a transição do FUNDEF para o FUNDEB foi prejudicial para os municípios, pois antes esses entes federados contavam com recursos estaduais para a manutenção dos alunos do Ensino Fundamental, porém, depois, os recursos passaram a ser redirecionados

também para a manutenção do Ensino Médio, sem, contudo, haver aumentos significativos de recursos para as redes, tampouco o estabelecimento de coeficientes que dessem conta das necessidades de cada rede e da clientela atendida por elas.

Outro ponto é levantado por Arelaro (2007), para quem o FUNDEF falhou em sua missão de garantir melhoria das condições de trabalho e de aumento salarial para os profissionais do magistério, pois, o mesmo serviu apenas para forçar municípios pequenos a pagarem ao menos um salário mínimo para os professores, haja vista que sequer recebiam isso. Nas palavras da autora, “mas para isso, não era necessário o FUNDEF, bastava o cumprimento do dispositivo da Constituição Federal de 1988, que proíbe qualquer trabalhador de ganhar menos que um salário mínimo por jornada de trabalho” (ARELARO, 2007, p. 12). Enquanto isso, nos grandes municípios, pouco foi observado de aumento salarial, pois, o que existia era apenas benefício salarial através de gratificações, as quais não se incorporavam aos salários (ARELARO, 2007).

Sobre isso, no que diz respeito ao FUNDEB, para Senna (2014), apesar de ter contribuído com grandes avanços para a política educacional brasileira, o FUNDEB (que vigorou até 2020) configurou-se como um mecanismo paliativo de financiamento da educação, principalmente por ter tido vigência temporária. O autor pesquisou sobre os impactos do FUNDEB para valorização docente no município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, e constatou que, em relação à remuneração, não foram efetivadas mudanças significativas. “O volume de recursos destinados ao pagamento das remunerações aumentou, foram criadas as condições para se pagar o PSPN, mas a remuneração em si, ainda está abaixo daquelas recebidas por outros profissionais” (SENNA, 2014, p. 135).

Enquanto isso, Silva (2011) analisou os impactos do FUNDEB nos municípios de Óbidos e Oriximiná, no Pará, e observou que nesses municípios o supramencionado fundo não havia se revelado como instrumento de valorização docente. Nos municípios pesquisados, em relação à questão da valorização docente – especialmente no que tange aos aspectos da remuneração – constatou-se a sobrecarga de trabalho como um elemento presente, quando se desejava minimamente um aumento salarial.

Ainda, Bandeira (2013), com uma constatação positiva, considera que esse fundo trouxe melhorias para remuneração e organização da carreira docente, no município de Magalhães Barata (Pará). No entanto, chama a atenção para a característica do FUNDEB de destinar 60% dos recursos para o pagamento dos profissionais do magistério. Segundo o autor, usando-se a denominação “profissionais do magistério”, abre-se brecha para que os recursos sejam usados para outros fins, como o pagamento de outros profissionais, que não somente os professores em efetivo exercício. Foi observado, no município de Magalhães Barata, uma incongruência entre o número de professores apresentado pelo

Sistema de frequência da Secretaria Municipal de Educação do referido município e o número constante na Folha de pagamento.

Com relação aos recursos do FUNDEB no tocante à garantia de uma educação de qualidade, Camargo, Nascimento e Medina (2019) apontam as dificuldades enfrentadas pelo país em diminuir as diferenças de aplicação de recursos em todas as etapas e modalidades da educação básica. Em face disto, os autores destacam, ainda, as barreiras encaradas na tentativa de se cumprir algumas estratégias (20.6, 20.7 e 20.8) do PNE, no que concerne a estabelecer uma fórmula de cálculo nacional e implantar o Custo Aluno-Qualidade Inicial.

Ainda sobre isso, Cardoso constatou que, para o município de Cametá-PA, o Custo Aluno-Qualidade Inicial ainda está longe de ser realidade, pois “ainda que tenha havido um crescimento bastante acentuado no gasto/aluno/ano, com base no total de receitas para a função educação, entre os anos de 2009 a 2016, tal crescimento se mostrou insuficiente em relação ao CAQi, ou seja, [...] é preciso maiores investimento” (2020, p. 139).

Há, ainda, um outro ponto apontado por alguns autores (PINTO, 2007; BREMAEKER, 2010; ENCINHAS; DUENHAS, 2020), que diz respeito à situação de alguns municípios que perderam recursos com o FUNDEB por conta da forma como estava configurada a dinâmica do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), associada à forma como se configura o FUNDEB, no que diz respeito à distribuição de recursos. Isto ocorre porque os municípios menores demograficamente recebem um repasse maior de FPM; por conseguinte, a transferência dessas receitas, pelos municípios, para a composição dos fundos estaduais (Fundef e Fundeb) é relativamente alta. Todavia, a distribuição de recursos de ambos os fundos era e é baseada na proporção do número de matrículas efetivadas na respectiva rede de ensino. Dessa forma, tendo os municípios um número menor de alunos matriculados, logo, o montante de recursos que recebem dos fundos é menor que o montante “investido” no fundo. Isso acarreta um déficit nas contas públicas desses municípios (PINTO, 2007; BREMAEKER, 2010), bem como contribui para a manutenção das desigualdades regionais, uma vez que os municípios de maior porte demográfico recebem um valor per capita maior do FUNDEB (ENCINAS; DUENHAS, 2020).

Por fim, em relação aos aspectos positivos, concordamos com Oliveira (2015), para quem constituem avanços do FUNDEB em relação ao Fundef os fatos de que:

- 1) todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) da educação básica passaram a contar com um mecanismo redistributivo de financiamento;
- 2) a regra da complementação da União, antes definida em legislação ordinária, foi constitucionalizada (no mínimo 10% do total dos recursos dos fundos);

- 3) a vedação do uso da fonte de salário-educação para a complementação da União;
- 4) previsão da fixação em lei de piso salarial profissional nacional para o magistério e de prazo para elaboração ou adequação dos planos de carreiras;
- 5) previsão da realização, no prazo de cinco anos, de fórum nacional com o objetivo de avaliar o financiamento da educação básica, com representantes das esferas federativas, trabalhadores, pais e alunos, além da garantia de participação popular e da comunidade educacional no processo de definição do padrão nacional de qualidade, entre outros (OLIVEIRA, 2015, p. 17).

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. FUNDEF: Uma avaliação preliminar dos seus 10 anos de implantação. XXX^a Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu/SP. **Anais da XXX^a Reunião da ANPED**. Rio de Janeiro, 2007, v. 1.

BANDEIRA, Dina Carla da Costa. **Os impactos do FUNDEB na valorização do magistério no município de Magalhães Barata-PA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

_____. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>.

_____. **Lei n º 11.494**, de 20 de julho de 2007 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação-FUNDEB.

BREMAEKER, F.E.J. **A política de fundos para a educação e o impacto nas finanças dos estados e municípios**. (Estudo Técnico nº 109), Salvador, setembro de 2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Carreira e salário de pessoal docente da Educação Básica**: algumas demarcações legais. Educação em foco, Belo Horizonte, p.129-167, jul 2011.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim. A tendência do valor aluno/ano do FUNDEB e o CAQi: algumas observações. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 425-441, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em:

CARDOSO, Adriana Viana Valente. **Financiamento da educação e o Pacto Federativo:** a função supletiva da União no município de Cametá/PA (2001-2016). (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará. Cametá, 2020.

ENCINAS, Rafael; DUENHAS, Rogério Allon. O FUNDEB e a desigualdade educacional nos municípios do estado do paraná. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e220151, 2020

FIGUEIRA, José Pedro Haroldo de Andrade. **A falta de ética e de espírito público na política brasileira.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

MEDEIROS, Alexsandro Melo; NORONHA, Nelson Matos de. **Ética e Corrupção no Brasil:** considerações e análises a partir do princípio da moralidade constitucional. **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, julho-dezembro, 2016.

NUNES, Alynne Nayara Ferreira. Financiamento da educação básica no Brasil: uma análise dos arranjos jurídicos adotados ao longo do período republicano. **Revista Digital de Direito Administrativo**, vol. 4, n. 1, p. 32-58, 2017. Disponível na URL: www.revistas.usp.br/rdda. Acesso em:

PINTO, J. M. de R.; ADRIÃO, T. Noções gerais sobre financiamento da educação no Brasil. **EccoS-Revista Científica**, São Paulo, vol. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 877-897, 2007.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas.** Brasília: Editora Plano, 2000.

SENNA, Ricardo José. **A política de remuneração docente e valorização do magistério no município de Campo Grande (MS): impactos da implementação do FUNDEB (2007-2012).** 147p. Tese (Doutorado) – Universidade Federa de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de pós-graduação em Educação, Campo Grande, 2016.

ARIEL FELDMAN - Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (2013), Mestre (2006) e graduado (2003) em História pela Universidade Federal do Paraná. Realizou estágio pós-doutoral no Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Atua como professor no curso de licenciatura em História e pesquisador no PPGEDUC. Tem experiência na área de pesquisa em política educacional, ensino de História e pesquisa histórica. Pesquisou durante mais de uma década a história política brasileira do século XIX. Atualmente investiga políticas educacionais no âmbito municipal.

CAMILA FERREIRA DA SILVA - Possui Licenciatura em Pedagogia (2011), com intercâmbio acadêmico em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2010-2011), bem como Mestrado em Educação (2014) pela Universidade Federal de Alagoas e Doutorado em Ciências da Educação (2017) pela Universidade Nova de Lisboa, com bolsa *Erasmus Mundus* da União Europeia - título revalidado no Brasil pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, onde atua também como Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui pós-doutorado em Sociologia Política (2018-2019) na Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Líder do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM); membro do GT Universidades e Políticas de Educação Superior do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); pesquisadora da Unidade de Investigação Educação, Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE/UFAL) e do Núcleo de Estudos da Educação e Juventude Contemporânea (NEJUC/UFSC). Seus trabalhos focalizam as seguintes linhas temáticas: Sociologia da Educação; Campo acadêmico e suas propriedades; Sociologia Política da Educação; Política educacional; Estado, Sociedade e Educação; Educação, Sociedade e Desenvolvimento.

CLARICE ZIENTARSKI - PPGE/ UFCE. Graduação em Estudos Sociais Unijui, Graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1989-1993), Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Educação, Cultura e Cidadania pela Unijui; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria na linha de Pesquisa Políticas Públicas. Doutorado em Educação pela UFSM linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Pós-doutorado em Educação pela UNOESC. Experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e na Área de Ciências Humanas como docente da Educação Básica e Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, trabalho e educação, educação do campo, política educacional, políticas de *accountability*, gestão democrática. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará atuando nos cursos de graduação com a disciplina de Estrutura, Gestão e Política Educacional; Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação orientadora de doutorado e mestrado acadêmico. Coordenadora da Escola da Terra-Ceará. Coordenadora da Pós-Graduação em Educação Brasileira.

CRISTIANA COSTA DA ROCHA - Doutora em História Social pelo PPGH-UFF, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (2015) com estágio junto à Università degli Studi di Roma La Sapienza por meio do PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior), Mestra em História Social pelo PPGH-UFC, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará (2010), Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (2000). É professora Adjunta IV do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – PPGSC/UESPI – Campus Poeta Torquato Neto. Atualmente é coordenadora do PPG Sociedade e Cultura (UESPI). É associada à ANPUH (Associação Nacional de Profissionais de História) integrando GT História Rural e GT Mundos do Trabalho. É coordenadora do NEHST (Núcleo de Documentação e Estudos em História, Sociedade e Trabalho). Atuou como pesquisadora colaboradora do Circolo Gianni Bosio em Roma, It. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social, atuando principalmente nos seguintes temas: história oral, conflitos de terra, história rural, trabalho e migrações.

DAIHANA MARIA DOS SANTOS COSTA - Mestranda em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará (UFPA) – 2020/2022. Especialista em Psicopedagogia Institucional – Centro Universitário Leonardo da Vinci – 2019. Especialista em Educação Especial Inclusiva – Centro Universitário Leonardo da Vinci – 2021. Graduada em Pedagogia pela UFPA – 2019. Atuou como bolsista de iniciação científica (PIBIC) no período de agosto/2017 a agosto/2018, com a temática de pesquisa em torno da contratação de professores temporários pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED). Atuou como bolsista no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará, coordenado pela CAPES, no período de agosto/2018 a agosto/2019. Habilida para atuar na área de Educação, Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva.

DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES - Bolsista Produtividade do CNPq. Doutor em Educação (UFPA, 2012). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2005). Especialista em Língua Falada e Ensino do Português (PUCMG, 2001). Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 1992) e em Letras - Hab Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 1999). Professor Associado I da UFPA. Ex-Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (2013-2021). Coordenador do GT 09 - Trabalho e Educação da ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2021-2023 (ATUAL)). Diretor da Diretoria de Inovação e Qualidade do Ensino (DIQUALE) da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da UFPA (2021-2022). Diretor do Centro de Processos Seletivos – CEPS – da UFPA (Atual). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase na articulação entre Variação, Letramento, Educação, Movimentos Sociais e Política Linguística. Pesquisador na área de Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, discutindo formação/qualificação dos trabalhadores, tanto em contextos informais como quanto políticas públicas, bem como o trabalho como princípio educativo, saberes sociais e organização política dos trabalhadores no interior de atividades produtivas/culturais classistas na/da Amazônia. Pesquisa ainda: Juventude, formação e qualificação na escola básica; trabalho e formação

de trabalhadores na educação básica; saberes sociais e escolarização de trabalhadores da escola básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEpte –, Instituto de Ciências da Educação/UFPA, do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GPHELRA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Coordenador do Projeto de Pesquisa saberes do trabalho da pesca e identidade de juventude do município de Cametá-Nordeste do estado Pará, com financiamento pelo CNPQ - 2013-2016. Docente do PPGEDUC (Campus Cametá/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA). Atua no EDUCANORTE-Doutorado em Rede (Educação). Organizador de livros, como “Filosofia da Práxis e Didática da Educação Profissional”, “A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais”, dentre outros. Organizador da Revista TrabalhoNecessário, v. 16, n. 31 (2018): Trabalho e educação em comunidades tradicionais. E-mail: doriedson@ufpa.br

EGÍDIO MARTINS - Doutor em Educação pela UFPA (2017), Mestre em Educação (UFPA-2011). Graduado em Pedagogia (UFPA-2005), Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e orientação escolar, pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER-2007). Professor Adjunto III da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEpte). Diretor da Faculdade de Educação da UFPA/Cametá. Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA) e do programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC - Campus de Cametá/UFPA). E-mail: egidio@ufpa.br.

ERALDO SOUZA DO CARMO - Doutor em Educação pela UFPA. Mestre em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (UFPA/NAEA). Especialista em Planejamento do Desenvolvimento de Áreas Amazônicas (UFPA/NAEA). Graduado em Pedagogia pela UFPA. Professor adjunto III da UFPA - Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), vinculado a Faculdade de Educação. Vice-Coordenador do PPGEDUC, atua na linha de Pesquisa: Políticas e Sociedades. Associado da Rede Latino Americana de Estudios Epistemológicos en Políticas Educativas; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do & no Campo da Amazônia (GEPECAM). Realiza pesquisa na área de Educação do Campo, com ênfase em nucleação, financiamento e transporte escolar. Coordena o projeto de Pesquisa: Mapeamento do transporte escolar do campo: um estudo sobre as formas de contratação, definições de rotas e condições de segurança dos alunos das escolas ribeirinhas do Município de Limoeiro do Ajuru no Estado do Pará. Coordenador da Especialização Práticas Pedagógicas na Educação do Campo

EVANDRO COSTA DE MEDEIROS - Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e graduação em Pedagogia pela UFPA (1998). Professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), lotado na Faculdade de Educação do Campo, no Campus de Marabá. Foi Diretor de Ação Intercultural, na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis - PROEX/UNIFESSPA. Atua também como diretor e produtor de

filmes documentários, focando questões sociais, manifestações culturais e educação, em destaque o filme “Araguaia Campo Sagrado” que tematiza a Guerrilha do Araguaia. Idealizador e organizador do Festival Internacional Amazônica de Cinema de Fronteiras (CINEFRONT). Tem experiência na área de Educação e Formação de Professores, com ênfase em Educação do Campo, trabalhando com os seguintes temas: movimentos sociais e educação; sociedade, Estado e educação; educação do campo e currículo. Participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo- GPEPMs, vinculado ao PPGE/UFPA. Desenvolve pesquisas sobre Redes Político-Pedagógicas e Epistêmicas em Educação do Campo.

FRANCIELY FARIAS DA CUNHA - Graduação em Estatística. Mestranda do PPGEDUC/UFPA. Graduanda em Pedagogia (UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do & no Campo da Amazônia (GEPECAM).

FRANCIVALDO ALVES NUNES - Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2011), com Estágio Pós-Doutoral na Universidade Nova de Lisboa (2014). Pesquisador Produtividade do CNPq (PQ-2). Mestre em História Social da Amazônia (2008) e Graduado em História (2000) pela UFPA. Atua nos cursos de graduação do Campus de Ananindeua, nos programas de pós-graduação em História Social da Amazônia (Campus de Belém) e Ensino de História (Campus de Ananindeua). É atualmente Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da UFPA. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Rural da Amazônia, com os seguintes temas: conflito de terra, apropriação territorial, agricultura, educação rural, núcleos coloniais e migração. Desenvolve pesquisas também voltadas para Ensino de História e História da Educação, com destaque para estudos para a compreensão do conhecimento histórico escolar e o fenômeno da aprendizagem histórica. Integra a Rede Proprietas, hoje INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, projeto internacional: História Social das Propriedades e Direitos de Acesso, sendo Coordenador da Regional Norte.

GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ - Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Na Amazônia – PGEDA/UFPA, Polo Campus Belém. Mestre pelo PPGEDUC/Cametá/UFPA. Especialista em Gestão em EAD (UFF-RJ). Especialista em Educação Ambiental (UFPA). Graduação em Licenciatura Pedagogia (UFPA). Coordenadora Pedagógica e professora da Educação Básica - Cametá-PA. E-mail: geanice@bol.com.br

GILMAR PEREIRA DA SILVA - Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é Professor Titular e Vice-Reitor da UFPA no segundo mandato. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), no PPGEDUC (Mestrado) do Campus de Cametá e no Doutorado Acadêmico em Educação na Amazônia (PGEDA). Tem experiência na área de Políticas Públicas Educacionais, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho, Educação, Educação Profissional, Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação; Educação Superior e Educação e Desenvolvimento Regional. É associado as seguintes entidades Acadêmico-científicas: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional

de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). Coordenou o Campus do Tocantins/Cametá-UFPA (2006-2014) Foi Secretário Municipal de Educação no Município de Cametá-PA (2014-2016).

GLENO DOS SANTOS BATISTA - Graduado em Letras Língua Portuguesa (UFPA). Discente da Especialização em Docência com ênfase na Educação Básica (IFMG). Mestrando pelo PPGEDUC/UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEpte/UFPA). E-mail: glenosantosbatista@gmail.com

HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA - Doutora em Educação pela UFPA na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) na Linha de Formação de Professores. Professora Adjunta da UFPA, da Faculdade de Educação do Campo, Campus Universitário do Tocantins-Cametá. É professora permanente do PPGEDUC/UFPA, na Linha Políticas e Sociedades no Campus Universitário do Tocantins em Cametá. Tem experiência como professora e coordenadora da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. É vice-líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (GESOL) e do Grupo de Estudos e pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Integra o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Graduada em Pedagogia e Especialização em Formação Docente da Amazônia pela UFPA, Campus Universitário de Castanhal. É pesquisadora da Rede Universitas-Br e desenvolve pesquisa sobre Educação do Campo, Políticas Educacionais, Formação de professores, Práticas Educativas, Movimentos Sociais e Educação Superior do Campo. E-mail: hellenaraujo@ufpa.br.

ILDA GONÇALVES BATISTA - Doutoranda em Educação (UEPG/PR). Mestre em Educação e Cultura (UFPA/PA). Licenciada em Pedagogia (UFPA). Docente da rede municipal de educação de Parauapebas/PA.

JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA - Doutor em Educação na linha de Políticas Públicas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (2016). Mestre em Educação pela UFPA (2009). Especialista em Educação Ambiental pela UFPA (2004). Pedagogo pela UFPA (2003). Professor adjunto II da UFPA - Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS), vinculado à Faculdade de Educação (FAED) e ao PPGEDUC/UFPA. Atualmente Coordenador do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus de Cametá (2021). Já atuou como Coordenador Pedagógico na SEMED- Cametá (2003-2004), Coordenador do Campus Universitário do Tocantins - Cametá - UFPA (2004-2006) Coordenador de Integração Regional (COINTER) da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) - (2008-2010), Coordenador de Área da Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID (2012-2013) (2020-2021), Coordenador Local do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Campus de Cametá-UFPA (2016-2017), Professor-orientador do Programa Residência Pedagógica (2018-2020). Coordenador do Curso de Especialização Gestão e Planejamento. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEpte-UFPA), Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia.

Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Autor do livro “Universidade e Trabalho na Amazônia” e organizador dos livros: “Universidade e Trabalho no Brasil: A Formação do Trabalhador Amazônida em Foco”, “Ensino Médio Integrado na Amazônia: Entre o investido e o desinvestido”, “PARFOR: Práticas Amazônicas na formação de professores da Educação Básica”, entre outros. E-mail: jbatista@ufpa.br

JOÃO PAULO DA CONCEIÇÃO ALVES - Doutor em Educação pela UFPA. É Professor Adjunto II da disciplina Política e Legislação da Educação Brasileira; pesquisador na UFPA, no Campus de Abaetetuba. É docente no PPGEDUC/UFPA e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA). Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (2009) e graduação em Pedagogia pela UFPA (2006). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). É associado à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), à SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e à ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação). Participa de pesquisas relacionadas às subáreas Trabalho e Educação; Trabalho e Tecnologia; Trabalho e Relações Étnico-Raciais; Formação Humana e Ensino Médio. Tem ministrado as seguintes disciplinas: Política Educacional, Legislação da Educação Brasileira, Trabalho e Educação e Pesquisa Educacional. E-mail: jpaulochee@gmail.com.br

LAURA SOPHIA CRUZ DE ANDRADE - Pedagoga, Especialista em Gestão e Planejamento da Educação e aluna do Curso de Mestrado do PPEGEDUC/UFPA Campus/ Cametá. E-mail: laurasofiaandrade25@gmail.com

LUÍS MAURO SANTOS SILVA - Agrônomo de formação (UFAM), com Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento sustentável pela UFPA (2002) com dissertação desenvolvida no INRA – Unité AgroPédoclimatique de la Zone Caraïbe, Petit Bourg, Guadeloupe, France e tem doutorado em Agronomia pela Universidade Federal de Pelotas (2008). Desde 1995 é docente-pesquisador da UFPA, do INEAF (Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares). Participa do quadro docente do Programa de Pós-graduação em agriculturas Amazônicas (PPGAA/INEAF/UFPA) e de 2011 a 2019 integrou o quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sociedade na Amazônia (PDTSA/UNIFESSPA). Tem experiência no campo das Agrárias, especialmente em temas como Manejo e diagnóstico agronômico de cultivos; abordagem sistêmica aplicada na agricultura, sistema de cultivo, Lógicas familiares de produção, diagnóstico agronômico e agricultura Amazônica e avaliação da sustentabilidade ampla de agroecossistemas; perspectiva de desenvolvimento agroecológico e temas correlatos. Atualmente compõe a Rede Nacional de Núcleos de Agroecologia (NEA AJURI/INEAF), sendo sócio da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) e da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção (SBSP). Em 2015 concluiu estágio Pós-doutoral na UFRPE, ligado ao Departamento de Educação –Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (POSME) e Núcleo de Agroecologia e Campesinato (NAC/DED/UFRPE). Atualmente é professor Associado 3 do INEAF/UFPA. Atualmente também compõe a equipe editorial da Revista Brasileira de Agroecologia (ABA), além de ser avaliador *had doc* em diversos periódicos e Fundações Estaduais de Amparo a Pesquisa.

Membro da Academia Brasileira de Ciências Agronômica desde 2020. E-mail: lmsilva@ufpa.br

MARCIA MILENA GALDEZ FERREIRA - Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense(2015), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (2005) e graduada em História Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão (2002). É professora Adjunta III da Universidade Estadual do Maranhão, vinculada ao Programa de Pós Graduação em História, ao Curso de graduação em História e ao Departamento de História e Geografia desta IES. Tem experiência na área de História e Antropologia, atuando principalmente nas seguintes áreas: História e Memória, História Agrária, Historia das migrações e do trabalho, História das Religiosidades, Ensino de História. Foi colaboradora de projeto de pesquisa (2013) do Círculo Giani Bosio (Roma, it). É membro do Conselho Editorial da Revista Outros Tempos (Qualis B2) e foi uma das editoras da Revista nos anos de 2008 e 2015. É associada à ANPUH (Associação Nacional de Profissionais de História), vinculada ao GT História Rural e associada à ABHO (Associação Brasileira de História Oral) e vice-coordenadora do NEHISLIN (Núcleo de Estudos em Historiografia e Linguagens)

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA - Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Mestrado Profissional em Rede – PROFEI. Professora da Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP). Bolsista Produtividade do CNPq 1 B. Membro do GT 3 da ANPEd. E-mail: masouza@uepg.br; maria.souza8@utp.br

MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1978), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1983) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, Educação Popular, Educação e movimentos sociais e Educação do Campo. Desenvolve Pesquisa e Extensão envolvendo as temáticas de Educação Popular; Educação do Campo; Movimentos Sociais; Política Educacional; formação de educadores, infância camponesa. E-mail: socorroxbatista@gmail.com.

MARIA SUELI CORREA DOS PRAZERES - Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2016) na linha História e Políticas Educacionais; Mestre em Educação pela UFFA (2008); Especialista em Informática na educação. Atualmente é docente da Faculdade de Educação da UFFA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Docente do PPGEDUC-Cametá/UFFA. Coordenadora da Linha de Políticas e Sociedades do PPGEDUC/UFFA. Filiada a ADUFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias Digitais no contexto educacional amazônico (CONECTA Amazônia). Organizadora da Coletânea “Tecnologias Educacionais na Amazônia: Tensões, mediações e contradições”

ODETE DA CRUZ MENDES - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010) – UFRN/ RN, linha de pesquisa Políticas e Práxis da Educação. Mestre em Educação pela UFPA (2005), linha de pesquisa Políticas Educacionais. Professora Associada I da Universidade Federal, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, vinculada à Faculdade de Educação (FAED/Cametá) e credenciada ao PPGEDUC/UFPA. Atua principalmente nos seguintes temas: descentralização, política educacional, gestão educacional, financiamento e formação de professores. Foi Vice-Coordenadora do Campus Universitário do Tocantins-UFPA no período de 2000 a 2002. Diretora da Faculdade de Educação da UFPA/CUNTINS, no período de 2013-2015. Coordena o Projeto de Pesquisa sobre Carreira Docente –PROPESP/UFPA e o Grupo de Pesquisa – GEPEGEAT. Orienta trabalhos de Iniciação científica – PIBIC/UFPA e Dissertações de Mestrado nos temas mencionados. E-mail: ocm@ufpa.br

RAQUEL KOJOROSKI - Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (2012). Em 2020, cursou 2º licenciatura em História pela Unicesumar. Atualmente é professora de contrato temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal e mestrandona PPGEDUC-UFPA.

VANDRÉIA DE OLIVEIRA RODRIGUES - Mestre em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA-2020). Especialista em Gestão e Planejamento Educacional (UFPA/2012) e Educação Infantil e Saberes na Prática Educativa (UFPA/2013). Licenciada plena em Pedagogia pela UFPA (2010) e Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Professora efetiva da Secretaria Municipal de educação de Cametá- SEMED. No período de 2012 a 2014 atuou como professora na rede Estadual de Ensino (SEDUC-PA). Também atuou como professora da Educação infantil no período de 2009 a 2011, trabalhando no Colégio Atitude em Cametá-PA. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do & no Campo da Amazônia – GEPECAM da Universidade Federal do Pará/ Campus de Cametá.



PPGEDUC
UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CULTURA

PROPESP

Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação | UFPA

PROCAD-Amazônia
U F P A - U F M T - U F A M



ISBN 978-65-258-0897-0



PPGEDUC
UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CULTURA

PROPESP
Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação | UFPA
PROCAD-Amazônia
U F P A - U F M T - U F A M



ISBN 978-65-258-0897-0